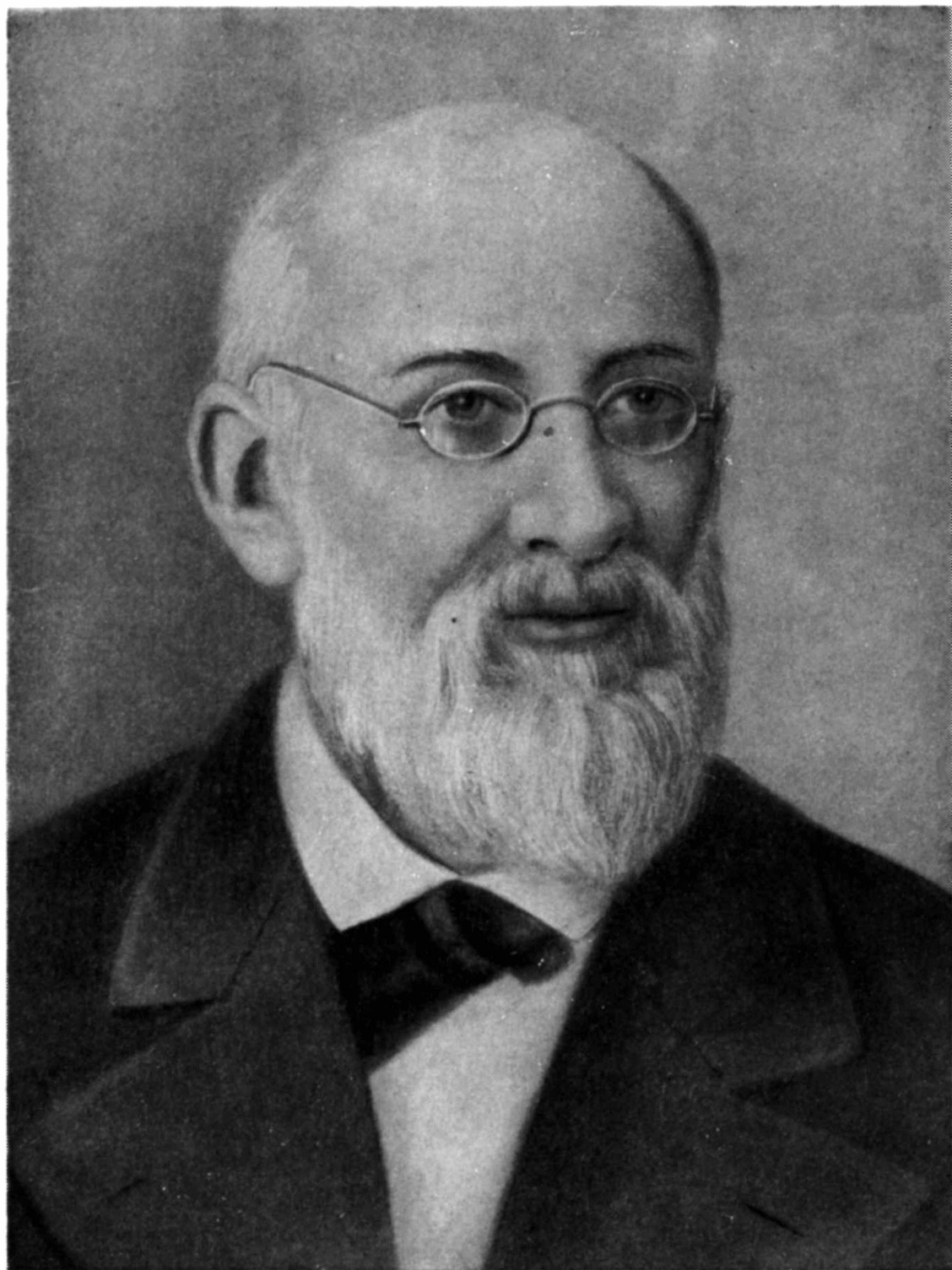


В.И.ВОДОВОЗОВ

**ИЗБРАННЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СОЧИНЕНИЯ**



A. B. Budobolsky

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В.И.ВОДОВОЗОВ

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ



Под редакцией
члена-корреспондента А П Н
проф. В. З. СМЕРНОВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1958

С о с т а в и т е л ь
Кандидат педагогических наук
В. С. АРАНСКИЙ

ВЫДАЮЩИЙСЯ РУССКИЙ ПЕДАГОГ ВАСИЛИЙ ИВАНОВИЧ ВОДОВОЗОВ (1825—1886)

Среди русских педагогов 60-х годов XIX в., внесших большой вклад в дело народной школы в России, одно из видных мест принадлежит выдающемуся педагогу-демократу, просветителю, последователю и страстному защитнику педагогических идей К. Д. Ушинского Василию Ивановичу Водовозову.

Василий Иванович Водовозов родился 27 сентября 1825 г. в Петербурге, в семье разорившегося купца.

Когда Водовозову было около трех лет, умер его отец. Оставшись на попечении матери вместе с четырьмя сестрами и двумя братьями, он рос и воспитывался в условиях большой нужды. Первоначальное обучение он получил на дому, а в возрасте 10 лет был определен пансионером в Петербургское коммерческое училище, которое успешно окончил в 1842 г.

Рано пробудившиеся способности Водовозова и огромный интерес к знанию, особенно к литературе, не получили достаточно питательной почвы в коммерческом училище. Сухое, догматическое преподавание, бессмысленная зубрежка, господствовавшие там, как сам он отмечал впоследствии, сковывали его молодой пытливый ум, вызывали грусть и тоску безысходную.

Чтобы удовлетворить свои духовные запросы, Водовозов обращался к книге. Читал он много, часто без разбора, но главным образом произведения художественной литературы, русской и зарубежной. И, несомненно, это чтение оказало большое влияние на развитие его

склонностей и интересов. По окончании коммерческого училища Водовозов, решив во что бы то ни стало продолжать образование в университете, без всяких колебаний избрал для себя филологическую специальность.

В 1843 г. он был принят в число студентов Петербургского университета, но, как не владевший греческим языком, был зачислен на юридический факультет. Только через год, после сдачи дополнительного экзамена по этому языку, он был переведен на филологический факультет.

Будучи студентом университета, Водовозов много внимания уделял изучению иностранных языков, русской словесности, всеобщей истории и греческой литературы. Из произведений художественной литературы больше всего его увлекала поэзия. Внимательно изучая творения знаменитых поэтов, он и сам пробовал писать стихи. В студенческие годы Водовозов выполнил некоторые самостоятельные работы: исследования о Байроне и Софокле, перевод в прозе первой части «Фауста» Гёте и др.

Живой отклик в душе студента Водовозова нашли статьи великого русского критика В. Г. Белинского и произведения великого писателя-реалиста Н. В. Гоголя. Их произведениями он буквально зачитывался. «Мертвые души» Гоголя знал почти наизусть.

Белинский и Гоголь помогли ему до некоторой степени освободиться от идеалистического тумана в вопросах эстетики, навеянного университетским преподаванием, заставили его по-иному взглянуть на окружающую жизнь, увидеть неприглядные ее стороны; статьи Белинского особенно помогли укрепиться в нем стремлению отдать свои силы и способности на благо отечества, на развитие культуры и просвещения среди своего народа.

По окончании университета в 1847 г. В. И. Водовозов получил назначение на должность младшего учителя русского языка в варшавскую гимназию.

Не имея сколько-нибудь серьезной педагогической подготовки, Водовозов, вполне естественно, испытывал на первых порах своей учительской деятельности немалые затруднения. Эти затруднения усугублялись тем, что русский язык в варшавской гимназии, как это сразу же почувствовал Водовозов, не пользовался почетом. Учащиеся относились к нему «с прохладцей». Чинов-

ничье-бюрократический дух, дух схоластики, зубрежки господствовал в варшавской гимназии, как и в других учебных заведениях России. Он сковывал инициативу и энергию молодого, полного творческих стремлений учителя Водовозова.

Как быть? — вот вопрос, который во всей своей значимости встал перед ним в Варшаве. Подчиниться сложившимся традициям, учить, как учат другие, не выходя за рамки одобренных свыше учебников, из которых ученики получали очень мало полезных знаний, стать «сухим учителем грамматики», угодным гимназическому начальству, и жить себе более или менее спокойно? Нет, так поступить он не мог. Слишком сильным было у него стремление к тому, чтобы избавить учащихся от убийственного способа обучения, какой он испытал на себе. Очень сильным было желание добиться такой постановки преподавания, чтобы учащиеся, не боясь наказания и других неприятностей, занимались с интересом и охотой, чтобы дружески относились к учителю, ждали и радовались встрече с ним.

Не представляя еще конкретно, какими путями и средствами достигнуть этого, Водовозов начал, однако, свою учительскую деятельность с твердым намерением следовать своему желанию и от него не отступать. Он очень хорошо понимал, что без серьезного и упорного труда добиться этого нельзя. С первых дней своей учительской деятельности в варшавской гимназии он и избрал для себя путь упорной борьбы и преодоления трудностей. Водовозов много работал над собой, внимательно продумывал содержание и план проведения каждого своего урока. И, несмотря на строгие требования не выходить в преподавании за рамки официально одобренных учебников, ему удавалось все же сообщать учащимся многие интересные сведения, не укладывавшиеся в эти рамки.

Пользуясь разнообразными методическими приемами, он добивался интересной постановки уроков и со стороны их формы. И к тому же, отдавая всей душой своему делу, проявляя максимум внимания и доброжелательности по отношению к учащимся, Водовозов сравнительно быстро добился решительной перемены в отношениях гимназистов к преподаваемому им предмету. Русский язык скоро стал одним из наиболее любимых

учащимися предметов, сам же Водовозов — уважаемым и любимым учителем.

Об этих переменах в отношении к урокам по русскому языку, о симпатиях к учителю довольно красноречиво говорят письма гимназистов, адресованные Водовозову после его отъезда из Варшавы. Они писали ему: «Можем ли мы забыть того, кто произвел на нас неизгладимые впечатления, с кем провели столь приятные минуты, были всегда так дружны, чьи беседы были для нас так милы и поучительны»* Они с грустью сообщали, что после его отъезда из Варшавы никто не смог заметить им ни его приятных и полезных бесед, ни поучительных разговоров и занимательных уроков.

Помимо преподавания в гимназии, Водовозов давал небольшое количество частных уроков. Здесь он мог уже позволить себе большую, чем в гимназическом преподавании, самостоятельность и в подборе учебного материала и в определении методических путей. Водовозов, вспоминая впоследствии об этих уроках, писал, что он мог вести их «без малейшей схоластики» и, более того, внушал своим ученикам «отвращение к схоластике».

Не удовлетворяясь официально принятыми учебными руководствами по русскому языку. Водовозов в последние годы работы в Варшаве предпринял попытку составить новое руководство, используя при этом частично и свой собственный преподавательский опыт. По имеющимся данным, им был составлен «Курс грамматики русского языка», который, к сожалению, не сохранился.

В 1851 г. Водовозов был переведен на освободившуюся должность старшего преподавателя словесности в Первую петербургскую гимназию.

Гимназия эта с точки зрения общего состояния обучения и воспитания не отличалась чем-либо существенным от варшавской гимназии, если не считать, что русский язык как родной язык учащихся занимал здесь не второстепенное, а одно из первых мест. Забота об обеспечении «надлежащего» порядка, послушания и повиновения, ограждение воспитанников от «свободомыслия» — вот что пронизывало дух этой, как и большинства других, гимназии. В этих целях применялись строгие меры надзора, телесные и иные наказания. В методике преподавания было также много отсталого, допотопного, тор-

* В. И. Семевский, В. И. Водовозов, Спб., 1888, стр. 30.

мозившего успешное развитие умственных сил и способностей учащихся.

В. И. Водовозов, имея за плечами четырехлетний опыт работы, приступил в Петербурге к исполнению своих обязанностей уже более уверенно. Здесь он продолжал начатый в Варшаве путь творческих исканий, имевший целью совершенствование курсов словесности как со стороны содержания, так и со стороны методики преподавания. Постепенно вносил он изменения в программу, удаляя имена писателей и произведения, не представлявшие ни познавательной, ни воспитательной ценности, и, наоборот, уделяя возможно больше внимания произведениям крупных писателей. В теорию поэзии он ввел разделы о теории поэтических произведений, об «отрицательном идеале» и т. д. В самом преподавании, стараясь строить его по возможности просто, доступно для воспитанников, добиваясь осмысленного овладения преподаваемыми знаниями, Водовозов постепенно пришел к признанию того, что основным звеном преподавания литературы должен являться идейный анализ произведения. И этого принципа он настойчиво придерживался в своем преподавании начиная примерно с конца 50-х и начала 60-х годов. Есть основание утверждать, что прийти к такому выводу Водовозову помогло основательное знакомство с литературно-критическими статьями В. Г. Белинского и Н. А. Добролюбова.

Много внимания уделял он самостоятельной работе учащихся. Причем особо видное место занимали здесь сочинения на заданные темы с последующим обстоятельным критическим разбором их на классных занятиях. Этим путем Водовозов добивался более глубокого осмысливания учащимися проходимого материала, развивал у них способность к самостоятельному анализу и размышлению, поднимал активность и интерес к учению.

Об этих сочинениях В. Г. Авсеенко, один из бывших учеников Водовозова по Первой петербургской гимназии, писал впоследствии: «Мы писали сочинения на заданные темы, потом эти сочинения разделялись между нами для грамматического и критического разбора так, что мы должны были находить друг у друга ошибки, неверные и неудачно выраженные мысли и т. д. Потом и сочинения и замечания на них читались в классе в присут-

ствии учителя, который и являлся судьей авторских пререканий, судьей неизменно дельным, строгим и беспристрастным» *.

Другие виды занятий, например чтение классических произведений русских и иностранных писателей, строились Водовозовым таким образом, чтобы обеспечить в них максимум активности учащихся. Чтения эти сопровождались беседами, в которых живое участие принимали сами учащиеся гимназии. Водовозов здесь выступал как руководитель и авторитетный, беспристрастный судья.

Практиковал он проведение и литературных вечеров, на которых зачитывались учащимися лучшие их сочинения. К этим вечерам, да и не только к ним, а и ко всякому занятию, Водовозов требовал от учащихся аккуратного отношения и добросовестной подготовки. И сам в этом отношении подавал всегда прекрасный пример. Как и раньше, очень внимательно готовился к своим занятиям и никогда не считался ни со временем, ни с силами, чтобы удовлетворить здоровый интерес учащихся, помочь им в работе при встретившихся трудностях; он всегда охотно шел им навстречу.

Живое, интересное преподавание, любовь к своему труду, внимательное, высокогуманное отношение к учащимся сделали свое дело. Довольно быстро авторитет Водовозова стал непререкаемым в среде воспитанников гимназии. Его любили, а вместе с ним любили и его предмет. Тот же Авсеенко свидетельствует о том, что Водовозов был «душою всего учебного дела», что он более всех заставлял учащихся (не применяя никаких средств насилия) «понимать привлекательную сторону умственного труда, более всех сделал для их воспитания»**.

Поэт В. Р. Шиглев, вспоминая годы своего учения в гимназии, отмечал также, что в Водовозове все его ученики «чуяли... прежде всего хорошего человека, а потом — хорошего учителя», что Водовозов ко всем относился одинаково добродушно, справедливо, и по чистоте своей души, кажется, и не мог знать, что значит «придирааться» к ученику, зудить над ним, как делали

* В. Г. Авсеенко, Школьные годы, «Исторический вестник». 1881, т. IV, стр. 713.

** Там же, стр. 714.

другие педагоги и этим развивали в юноше скверное чувство мстительности» *.

Одновременно с преподаванием в Первой петербургской гимназии Водовозов с 1860 г. начал работать в Смольном институте, куда был приглашен К. Д. Ушинским.

По свидетельству одной из бывших воспитанниц Смольного института, Ушинский еще до приглашения Водовозова в качестве преподавателя как-то говорил воспитанницам. «У меня в виду имеется для вас превосходный преподаватель. И если в учителе вы ищете доброты — по-моему, одного ума достаточно, — так ваш будущий учитель в то же время и очень добрый человек... Он научит вас работать, заставит полюбить чтение, познакомит не только с названиями великих произведений, но с их содержанием и с идеями автора» **.

Эта характеристика, подтвержденная всей предшествующей педагогической практикой Водовозова, была вполне оправдана затем и работой его в институте.

Здесь, в институте, где учебно-воспитательной жизнью руководил К. Д. Ушинский, открывались более широкие возможности, чем в гимназии, для проявления творческих сил и педагогического таланта, каким бесспорно обладал Водовозов. И он, конечно, воспользовался этой возможностью. Мастерское преподавание и более обстоятельный, чем в гимназии, анализ идейного содержания произведений Водовозов дополнял неофициальными беседами, проводимыми с воспитанницами во внеклассное время.

В официальной программе института не предусматривалось изучение произведений писателей-современников — Н. А. Некрасова, А. Н. Островского и других. Однако и в своих классных занятиях Водовозов находил пути хотя бы для частичного ознакомления с важнейшими их произведениями, особенно с произведениями поэта-демократа Некрасова. Так, познакомив воспитанниц на одном уроке со стихотворением А. С. Пушкина «Чернь», он тут же заметил, что Н. А. Некрасовым написано очень близкое по духу стихотворение «Поэт и

* В. Р. Шиглев, Василий Иванович Водовозов, «Русская старина», 1886, № 11, стр. 408.

** Е. Н. Водовозова, На заре жизни, т. I, М.—Л., 1934, стр. 558.

гражданин». Вслед за тем с воодушевлением, очень об-разно прочитал его наизусть и потом уже повел объясне-ние смысла того и другого стихотворения, обращая осо-бое внимание на их идейную сторону.

Во внеклассных же беседах Водовозов, не стесняемый официальной программой, рассказывал подробнее о Н. А. Некрасове, об А. Н. Островском, о И. С. Тургене-ве и о других писателях. Рассказывал он и о Н. А. До-бролюбове, о передовых русских журналах, о возникно-влении и развитии воскресных школ и их значении в рас-пространении знаний и просвещения среди простого народа. Он делился со своими воспитанницами впечат-лениями, полученными от посещения театра, никогда не забывая при этом познакомить их с теми идеями, кото-рые вкладывались автором в пьесу, и с тем, насколько удачно были воспроизведены эти идеи в игре современ-ных актеров.

Все это, и преподавание, и внеклассные беседы, как отмечала потом бывшая воспитанница института Н. Ти-това, пробуждало в уме воспитанниц живой интерес к предмету, заставляло охотно выполнять каждое поруче-ние и каждый совет любимого учителя.

Если до Водовозова институтки почти не читали про-изведений классической литературы, то под его благо-творным влиянием они стали читать много и, главное, читать со смыслом. До Водовозова они почти вовсе не писали никаких сочинений, а при нем сочинения стали обычным явлением и во многих случаях писались весь-ма содержательно. Многие узнали воспитанницы от Во-довозова и об усилении в стране общественного дви-жения, о стремлении прогрессивной части русской ин-теллигенции оказать помощь народу в его образовании, иначе говоря, узнали о том, что до этого было для них закрытым миром.

Недолго продолжалась педагогическая деятельность Водовозова в Смольном институте. После того как в 1862 г. был уволен К. Д. Ушинский, в знак протеста про-тив этого незаконного и для дела вредного акта Водо-возов ушел оттуда.

В конце 50-х и начале 60-х годов в России широко развернулось общественно-педагогическое движение, по-ставившее на очередь дня многие кардинальные вопро-сы педагогики и воспитания. Водовозов примкнул к это-

му движению и принял активное участие в решении ряда существенных вопросов, касавшихся главным образом начальной и средней школы.

Как типичный просветитель Водовозов возлагал большие надежды на мероприятия по распространению образования и просвещения среди широких народных масс и в этом плане не только активно выступал в печати, но предпринял и некоторые практические шаги.

При Первой петербургской гимназии по инициативе Водовозова и при самом живом и непосредственном его участии была организована женская воскресная школа.

Руководство воскресной школой и преподавание он принял на себя. К преподаванию были привлечены также и его лучшие ученики из старших классов гимназии и воспитанницы Смольного института.

Помимо обучения чтению, письму и счету в объеме первых четырех действий, в воскресной школе сообщались существенные сведения из истории, естествознания, географии и художественной литературы.

Важным участком в образовательной работе обучающихся в воскресной школе являлось домашнее чтение. Чтобы обеспечить учащихся необходимой литературой, при школе силами Водовозова и сочувствующих его начинаниям была создана небольшая, но содержательная библиотека. В ней можно было найти произведения А. С. Пушкина, В. А. Жуковского, И. А. Крылова, Н. В. Гоголя, А. В. Кольцова и других русских писателей, книги по географии, по естествознанию, истории и другим областям знаний. В числе книг, которые привлекались для классного и домашнего чтения, была написанная В. И. Водовозовым и изданная в 1861 г. книга «Рассказы из русской истории» (первый выпуск), отличавшаяся большой простотой, доступностью и занимательностью изложения.

Почувствовав все усиливающийся поход реакции против воскресных школ, Водовозов в 1862 г. выступил со статьей «Неужели упадут воскресные школы?», в которой доказывал, что эти школы являются очень ценным начинанием общественности, что они, как показывал опыт, способны приносить существенную пользу, не требуя на это каких-либо затрат от государства, что воз-

никновение и развитие их надо всячески приветствовать и поддерживать.

В этой статье им была раскрыта и сравнительно подробно обоснована программа занятий в воскресной школе, которая легла в основу разработанных им предложений о содержании обучения в начальных училищах, намечаемых проектом реформ.

В середине 1862 г. женская воскресная школа при Первой петербургской гимназии — любимое детище Водовозова — перестала существовать. Она вместе с другими воскресными школами России, была признана опасной, содействующей «потрясению религиозных верований» и «возмущению против государства» и была закрыта.

Оставаясь верным поборником воскресных школ, Водовозов, убежденный в том, что закрытие их было актом ошибочным, продолжал доказывать, что воскресные школы, кроме пользы, ничего не принесут, что они должны возродиться, жить и развиваться.

Деятельное участие Водовозов принял и в подготовке реформы начальной и средней школы. Выполняя различные поручения Ученого комитета Министерства народного просвещения, на который и была возложена обязанность подготовки проекта реформы, выступая устно и в печати по поводу предполагаемых школьных преобразований, Водовозов неизменно защищал необходимость всемерного развития сети школ, доступности их для широких слоев населения и значительного улучшения содержания и всей постановки обучения.

Принимая в 60—70-е годы активное участие в разработке насущных вопросов воспитания и обучения в русской школе, он одновременно пристально следил за постановкой и состоянием педагогической мысли на Западе. С этой целью Водовозов неоднократно совершал поездки за границу, где встречался с виднейшими зарубежными педагогами, изучал иностранную педагогическую литературу и посещал школы, знакомился с памятниками культуры и другими достопримечательностями, а также присматривался к общественному устройству в западных государствах, положению и условиям жизни народов западноевропейских стран.

В. И. Водовозов критически перенимал то лучшее, что было в работе школ Западной Европы. Отдавая

должное положительному в организации учебной работы в школах Запада (наглядность обучения, хорошее оборудование, преданность учителей своему делу и др.), он вместе с тем отвергал стремление учить детей только тому, что служит одной практической пользе, возражал против ограничений права женщины на образование и утверждений, что якобы ее назначение—быть только женой и матерью. Его возмущали строгий педантизм, например, в работе немецких школ, который сковывал развитие мысли учащихся, а также применение физических наказаний.

В. И. Водовозов выступал против механического перенесения форм и методов работы из школ одной страны в школы другой, предупреждая о том, что хорошее при одних условиях жизни может быть совершенно неприемлемым при других.

Вся общественно-педагогическая деятельность Водовозова в основном была направлена на то, чтобы, учитывая культурно-просветительные нужды и потребности народа, наметить конкретные пути развития отечественной школы.

Учительская и общественно-педагогическая деятельность Водовозова, высоко оцененная прогрессивными силами страны, пришлась не по духу реакции. За деятельностью Водовозова следили тайные и явные агенты царизма. Каждый шаг его, сколько-нибудь расходившийся с официальной политикой, брался под подозрение. На его голову сыпались нападки со стороны оголтелого реакционера Каткова. Во время ревизии гимназии, проведенной в 1865 г., ему были предъявлены разного рода обвинения в «разлагающем» действии на учащихся. И, наконец, в 1866 г., спустя немного времени после выстрела Каракозова, реакция расправилась с ненавистным ей «опасным» и «неблагонадежным» педагогом. Водовозов был уволен с должности старшего учителя Первой петербургской гимназии без объяснения причин, а также уволен из Константиновского и Аудиторского училищ, где в это время он тоже состоял преподавателем словесности.

В дальнейшем его практическая педагогическая деятельность ограничилась участием в ряде учительских съездов-курсов в качестве руководителя и лектора по вопросам педагогики и методики начального обучения (в

1872 г. — в Костроме, в 1873 г. — в Александровском уезде Владимирской губ., в 1874 г. — в Оренбурге).

В. И. Водовозов, ответственно относившийся к своим обязанностям, высокообразованный, опытный педагог, замечательный лектор, пользовался неизменным успехом среди участников названных выше съездов-курсов.

Связь Водовозова с отдельными участниками съездов-курсов не прекращалась с окончанием работы на них. Многие учителя письменно обращались к нему за советами как по педагогическим вопросам, так и по личным. И он всегда охотно отвечал на эти письма.

О том, как работал на съездах-курсах В. И. Водовозов, можно судить по следующему высказыванию Н. Ф. Бунакова, руководившего учительским съездом в Костроме после Водовозова: «Первый учительский съезд, в 1872 году, здесь вел В. И. Водовозов; он сумел возбудить в местном учительстве жажду знаний, стремление к самоусовершенствованию, теплое отношение к школе и к учащимся, оставив по себе самую лучшую память, как многосторонне образованный и гуманный педагог, сподвижник К. Д. Ушинского и В. Я. Стоюнина. На мою долю выпало, сравнительно, более легкое дело — продолжать то, чему уже было положено хорошее начало» *.

Дальнейшая деятельность Водовозова по руководству учительскими съездами-курсами была прекращена вследствие секретного предписания Министерства народного просвещения от 22 июня 1874 г. управляющим учебными округами о порядке подбора руководителей съездов-курсов. Согласно этому предписанию, пригодность того или иного педагога, намечавшегося в качестве руководителя педагогических съездов-курсов, стала определяться не знаниями и педагогическим опытом, а характеристикой жандармского управления о его политической благонадежности.

Поскольку Водовозов не ожидал от правительства признания своей кандидатуры «благонадежной» (в памяти еще свежо было изгнание его из казенных учебных заведений и отстранение от преподавательской деятельности), он вынужден был отойти от руководства учительскими курсами, хотя связь с учителями народных школ поддерживал по-прежнему.

* Н. Ф. Бунаков, Как я стал и перестал быть учителем учителей. Спб., 1905, стр. 54.

Оставшиеся годы жизни Водовозов посвятил литературной деятельности, которой начал заниматься значительно раньше. Им было написано много статей, часть которых включена в настоящее издание. Кроме того, Водовозовым был создан ряд учебных и методических пособий и руководств: «Книга для первоначального чтения», «Книга для учителей», «Русская азбука для детей», «Предметы обучения в народной школе», «Элементарные рассказы из физики и химии для народных учителей», «Рассказы из русской истории» в двух частях, «Новая русская литература», «Словесность в образцах и разборах», «Очерки из русской истории XVIII века» и др. Книги эти, особенно «Книга для первоначального чтения», «Книга для учителей», «Предметы обучения в народной школе» и «Словесность в образцах и разборах», получили признание со стороны передовой части учительства и прогрессивных педагогов страны.

Отдаваясь с большим увлечением литературному труду, просиживая зачастую за работой по 12—14 часов в сутки, Водовозов не испытывал все же от нее полного удовлетворения. Он страстно любил педагогическую работу с учащимися, его постоянно тянуло к ней, без нее он тосковал.

И только в самые последние годы жизни ему удалось хоть частично развеять эту тоску, хоть частично заполнить ту пустоту в душе, которую он ощущал после удаления из школы. Водовозов начал обучать у себя на дому двоих детей, проживающих по соседству с ним.

Занятия с детьми доставляли Водовозову истинное удовольствие.

В. И. Семевский по этому поводу писал, что «не было возможности отговорить его от этих занятий», что, будучи тяжело больным, до последнего дня жизни он занимался с детьми, «рассказывал им, заставлял повторять, показывал картинки и глобус, придерживая его своими слабыми дрожащими руками» *.

Умер Водовозов 17 мая 1886 г.

Его друг, сослуживец по Первой петербургской гимназии и Смольному институту, известный русский педагог Д. Д. Семенов в своей глубоко прочувствованной надгробной речи охарактеризовал Водовозова как человека, который все свои высокие и разносторонние познания, свой яркий ум и горячее сердце патриота родной отчизны

* В. И. Семевский, В. И. Водовозов, Спб., 1886, стр. 167.

отдавал без остатка бесконечно любимому педагогическому делу, как педагога-писателя, создавшего прекрасные сочинения, по которым учились благодарные ему миллионы детей и руководствовались в своей деятельности учителя, как благородного деятеля в области народного просвещения, светлая память о котором будет свято храниться в сердцах лучших людей страны.

Чувство глубокой признательности и любви к умершему учителю выразил в своем стихотворении, написанном на смерть Водовозова, поэт В. Р. Щиглев. Поэт назвал Водовозова отцом, который ему «жизнь духа даровал», и обрисовал его путь как путь нелегкий, долгий, трудовой и безукоризненно прямой. Выражая свое собственное чувство и, несомненно, чувство большинства бывших учеников Водовозова, Щиглев в заключение заявил: «...исчезнет прах, как исчезает дым, но имя чистое его (Водовозова. — В. С.) мы в сердце сохраним!»

Имя В. И. Водовозова действительно остается незабвенным и по сей день, как имя замечательного педагога-патриота своей Родины, сделавшего ценный вклад в борьбу прогрессивных сил России за развитие просвещения среди широких народных масс.

* *
*

В своих литературных трудах Водовозов охватил широкий круг общепедагогических и методических вопросов. В выступлениях по общепедагогическим вопросам он ставил своей главной целью пропаганду и защиту от нападок реакции тех педагогических мыслей и идей, которые были высказаны его великими предшественниками и современниками, главным же образом К. Д. Ушинским. Много внимания уделял Водовозов методике преподавания литературы, высказав здесь немало новых в высшей степени ценных мыслей.

Учитывая, что наследство Водовозова по методике преподавания литературы получило в советской педагогической печати сравнительно полное освещение и соответствующую оценку, в настоящей статье мы остановимся на том, что является, с нашей точки зрения, наиболее существенным для понимания общепедагогических воззрений Водовозова. Вопросы методики мы затронем лишь частично.

Известно, что в общественном движении России в середине XIX века ведущее место занимала проблема от-

мены крепостного права. В связи с этим обсуждались и вопросы, касавшиеся устройства крестьянского быта, в том числе и образования крестьян. Многие предлагали различные меры по устранению безграмотности и бескультурии среди крестьянского населения. Выступал по этому поводу и Водовозов.

Выразив свое полное неудовлетворение состоянием народного образования в России, крайней медлительностью в развитии школ, особенно сельских, как до, так и после крестьянской реформы, он вслед за Чернышевским и Добролюбовым решительно осудил и всякие толки о том, что крестьяне якобы совершенно инертны, а то и враждебно относятся к образованию, что они довольствуются молитвой, а на школу с светскими знаниями смотрят как на какую-то ненужную затею.

В статье «Наука и нравственность» (1864), касаясь брошюры поэта Н. Ф. Щербины «О народной грамотности и устройстве возможного просвещения в народе», в которой в известной мере отстаивались подобные суждения, он писал: «Г-н Щербина, вероятно, считает народ в высшей степени тупоумным, что поселяне не могут иначе представить учителя, как в степенных летах, с окладистой бородою, что они примут школу за кабак, если из окон ее услышат песню светского содержания, что они, пожалуй, не будут отдавать в школу детей, если в ней станут учить не «аз, буки, веи», а «а, бе, ве» и проч.». Заключил статью Водовозов словами: «Все рассуждения г-на Щербины состоят из диких... несообразностей».

Позднее, в статье «Что читать народу?», Водовозов вновь возвращался к вопросу об отношении народа к знаниям и к школе и на конкретных фактах доказывал полную несостоятельность разговоров о том, «что народ совершенно равнодушен к школе, что для обучения грамоте ему не нужно других книг, кроме букваря, часослова и псалтыри, — других учителей, кроме отставных солдат, спившихся с круга дьячков и черничек», что народ просто чувствует антипатию к новой школе, к ее методам воспитания без колотушек и розог. Ссылаясь на опыт воскресных и многих земских школ, он говорил, что, наоборот, народ любит знания и «толпами валит в новую школу, где есть порядочный учитель». Что же касается отрицательного отношения к школе, то, гово-

рил Водовозов, оно действительно встречается, но очень редко и, как правило, только к плохой школе. На основании же отдельных фактов нельзя судить о народе в целом и тем более нельзя отмахиваться от участия в проведении необходимых мер по распространению знаний среди народа вообще и по развитию сети народных школ в частности.

Он призывал всех, кому дорого благополучие Родины, успешное развитие ее хозяйства и культуры, не обращать внимания на пустые рассуждения о «тупоумии» крестьянского населения, отвернуться от них и сделать все от себя зависящее для развития в стране народного образования.

Водовозов наивно полагал, что и без коренного (революционного) переустройства общественного строя России вполне возможно широкое развитие народного образования. Для этого, с его точки зрения, необходимо было прежде всего и главным образом освободить от всяких стеснений частную и общественную инициативу, предоставить ей широкую свободу в устройстве школ. Поэтому он и добивался включения в проект школьного устава такого пункта, согласно которому общества и отдельные лица могли бы совершенно свободно, не спрашивая на то разрешения, открывать начальные народные училища.

В педагогическом движении 60-х годов одно из видных мест занимал вопрос о праве женщины на образование и характере женского образования. Самые радикальные меры по обеспечению женщине права и возможности получать равное с мужчиной образование, как известно, предложили Чернышевский и Добролюбов.

С защитой права женщины на образование выступил и Водовозов. Правда, это выступление, как и многие другие его выступления, отличалось типичной для буржуазного демократа-просветителя ограниченностью. Оно сводилось к утверждению, что лишение женщины равного с мужчиной права на образование — явление ненормальное, не оправданное никакими разумными соображениями и потому подлежащее немедленному устранению, а вместе с этим и к настойчиво высказываемому пожеланию — принять возможные меры к более широкому охвату обучением как мальчиков, так и девочек. Но и это выступление Водовозова, при всей его ог-

раниченности, предпринятое к тому же в период жестокой правительственной реакции, имело, несомненно, прогрессивное значение. Оно вносило положительный вклад в общую борьбу прогрессивных сил за развитие просвещения в стране.

В теснейшей связи с вопросом об охвате обучением детей обоого пола Водовозов подходил и к решению проблемы о совместном и раздельном обучении мальчиков и девочек. В статье «Наука и нравственность» он писал, что целесообразность раздельного обучения и тем более в раннем возрасте, как это пытаются иногда утверждать, наукой еще не доказана. Что же касается жизненного опыта и реальных условий быта, особенно сельского, то они, по мнению Водовозова, подсказывали как раз обратное — полную возможность и необходимость введения совместного обучения. В самом деле, разъяснял он, в крестьянском быту дети обоого пола без всякого присмотра постоянно играют вместе, и никакого действительного вреда в нравственном отношении от этого не происходит. А раз так, то зачем же разделять их в школе, где они находятся под присмотром учителя? Можно допустить, с его точки зрения, лишь одно, чтобы мальчики и девочки, учащиеся одного и того же класса, размещались во время занятий на разных скамейках и только.

В период подготовки школьных реформ возник большой спор о характере гимназического образования, а следовательно, и о содержании гимназического учебного курса. Спор этот не прекращался и после принятия в 1864 г. Устава гимназий и прогимназий.

В. И. Водовозов выступил в этом споре вслед за Добролюбовым как последовательный противник классической гимназии. Он обвинял сторонников изучения в гимназии древних классических языков в консерватизме, в игнорировании того бесспорного факта, что история не стоит неподвижно, а постоянно создается вновь, что пригодное еще вчера становится бесполезным и даже вредным сегодня, вредным по крайней мере в своей установившейся форме. Надо помнить, писал Водовозов в своей статье «Древние языки в гимназиях», что современная жизнь уже не та, что была когда-то, и потребности в образовании теперь другие, что теперь «вместо прежней лени, покоящейся на лоне невежества и суе-

верия или самодовольного знания предметов, с которыми никогда не сталкиваешься в жизни», выступает на первый план «неудержимая потребность труда» с более широким применением знаний.

Современная жизнь, продолжал он, меньше всего нуждается в «классической филологии» и больше всего в естественнонаучных и других знаниях, получивших за последнее время широкое развитие. Вот почему, говорил он, классическая гимназия должна уступить место гимназии с реальным направлением, в курсе которой должны занять центральное место естественнонаучные знания и математика, история, география, а также родной язык и литература и новые иностранные языки.

В. И. Водовозов разъяснял, что естествознание теперь на каждом шагу имеет применение в практической жизни. Но не в этом только его ценность. Ценность естествознания заключается в том, что оно освобождает человека от предрассудков и суеверий, которые засоряли его сознание, толкают иногда на безрассудные действия и поступки, наносят вред здоровью и пр. Естествознание, наконец, — ценное средство для развития любознательности и наблюдательности у учащихся.

Современная жизнь, по его мнению, настоятельно требовала также изучения географии и истории в соединении с некоторыми данными политэкономии и статистики. Водовозов говорил, что изучение общественного порядка, обычаев, умственного и нравственного развития эпохи, занимающих первое место в истории, а также изучение «характера народа в зависимости от местных влияний, знание промыслов и других производств», всего общественного устройства, вышедшего «из физических и нравственных особенностей того или иного племени», наконец, знакомство с подвигами новейших путешественников и результатами, ими добытыми, чем занимается география, представляет не только образовательное и воспитательное, но и практическое значение в жизни.

Настаивая на основательном изучении истории и географии, он обращал особое внимание на историю и географию своего отечества. «Знать себя нам нужно подробнее и основательнее уже по настоящему требованию нашей современной истории», — писал он. И совершенно ненормальным считал, когда в русской школе изучалась в подробностях история Германии и

других стран, а не история России, когда учащиеся знали русскую историю не лучше, а чаще хуже, чем историю других народов. Такая практика, по его непоколебимому убеждению, в корне противоречила кровным интересам страны.

Настойчиво защищал Водовозов литературу, и в первую очередь родную литературу. Он рассматривал ее как источник, из которого школа может черпать ценные данные для понимания реальной действительности, особенностей своего народа, его языка, культуры, условий труда и быта и т. д. Литература, говорил Водовозов, и есть то «главное, что надо нам знать после естествознания, истории и географии».

В. И. Водовозов требовал расширения круга знаний, изучаемых в начальной школе. Помимо овладения механизмом чтения, начального счета и письма, учащиеся начальной школы должны, по его мнению, получить обстоятельные сведения из области естествознания, географии и истории. К этому он добавлял светское пение.

Назвав основной круг учебных предметов, подлежащих изучению в начальной школе и гимназии, Водовозов требовал очень внимательного отношения к определению содержания каждого предмета. Нельзя, говорил он, перегружать учащихся различными мелкими, не имеющими существенного значения фактами, деталями, именами и датами. Надо брать лишь наиболее существенное, типичное и характерное и в то же время то, что имеет «близкое применение к народной жизни».

При определении содержания учебных предметов, а также при проведении каждого занятия Водовозов требовал строго следить за тем, чтобы главное и второстепенное не смешивалось, а каждое получало подобающее место.

По истории и истории литературы, например, следует ограничиться выбором самых оригинальных исторических деятелей и фактов, оригинальных писателей и их наиболее существенных произведений, более важных дат, а не превращать эти курсы в жиденькие пособия, наполненные разнообразными именами и годами.

По естествознанию, как правило, надо брать характеристики более крупных явлений природы и факты, на основе которых осмысливаются явления природы и действующие в природе законы: образование цветка, жизнь

насекомых и их превращения, свойства некоторых домашних животных и пр.

По географии России не следует требовать описания всех губерний, а ограничиться лишь более типичными — одной хлебородной, одной приморской, сибирских тундр и лесов, Нижегородской ярмарки и т. д.

Светское пение Водовозов рекомендовал строить на народных песнях и стихотворениях А. В. Кольцова, ибо в них, говорил он, содержатся богатейшие данные для эстетического наслаждения и для понимания жизни народа, его переживаний, радостей и страданий, полноты и благородства его души.

Категорически отвергая авторитаризм, догматизм и формализм как порочные основы дидактики, он настаивал на широком применении в практике обучения иных, провозглашенных и тогда уже достаточно раскрытых прогрессивной педагогикой дидактических начал. В ряде своих статей Водовозов отстаивал такие способы обучения, когда каждый вывод, каждое положение, правило, закон раскрываются и обосновываются на достаточно убедительных доводах и фактах, особенно фактах, а не преподносятся учащимся бездоказательно, на веру, в лучшем случае, полагаясь на те или иные авторитеты. «Наука, — писал он, — прежде всего требует, чтобы вывод основывался на обстоятельном знакомстве с фактами»*, и это требование, с его точки зрения, должно быть безоговорочно распространено на нашу педагогическую практику. Без этого, по справедливому мнению Водовозова, невозможно достигнуть осмысленного овладения учащимися сообщаемыми в школе знаниями.

Постоянно напоминая о том, что в учебно-воспитательном процессе главное принадлежит содержанию, а не форме, что «форма и красна своим содержанием», предлагая каждому учителю думать прежде всего и более всего над содержанием своих занятий, Водовозов одновременно предупреждал и против недооценки роли и значения форм и методов обучения. Надо не забывать, говорил он, что оттого, какие методические пути и средства избираются, в очень большой степени

* В. И. Водовозов, С.-Петербургские педагогические собрания. См. настоящий сборник, стр. 128. В дальнейшем при ссылках на настоящее издание страницы указываются в тексте.

зависит результат работы. Это обязывает учителя очень внимательно относиться к определению их, намечать то, что соответствует содержанию учебного материала, что обеспечивает наилучшее раскрытие этого содержания и доведение его до сознания учащихся.

При выборе методов обучения Водовозов рекомендовал учителям исходить прежде всего из содержания учебного материала и учитывать возрастные особенности учащихся. При этом он подчеркивал, что дети младшего школьного возраста особенно нуждаются в частой смене и разнообразии приемов и методов обучения.

Уделял внимание Водовозов и вопросам разработки структуры, а также классификации уроков. Он считал, что оттого, насколько правильно будет построен урок, зависит в известной мере успех классных занятий.

В качестве одного из обязательных условий успешного обучения Водовозов выдвигал необходимость сберечь детские силы и поддерживать умственную свежесть у детей. С этой целью он рекомендовал не переутомлять детей занятиями, а сами занятия распределять так, «чтобы в первые три урока дети были заняты более трудной умственной работой, а в последующие три — более легкой и механической (например, чистописание, черчение)». Кроме того, им рекомендовалось после каждого урока устраивать небольшие перерывы, во время которых необходимо предоставлять детям свободно побегать и поиграть. Было бы хорошо, говорил он, если бы учитель во время такого отдыха мог показать какую-нибудь умную и полезную игру.

Являясь решительным противником физических мер воздействия на детей и сурового отношения к ним, Водовозов выступал за разумную организацию учебного процесса, построенную на уважении личности учащегося. «Порядок в школе и успехи учащихся, — писал он, — лучше всего достигаются, без всяких наказаний или наград, самым способом преподавания и способом обхождения преподавателя с учениками» (стр. 284—285).

Осуждая подавление в детях самостоятельности, творчества и инициативы, Водовозов отмечал, что если учеников во время урока «держат в состоянии испуга» и «нерешительности», если в классе нет жизни, нет той свободной, сознательной деятельности, которая сама по себе составляет радость для детей и служит первым

условием для их развития, если господствует атмосфера подавления и запугивания, то все это приводит к тому, что материал урока учащиеся заучивают формально, не проявляя при этом ни активности, ни серьезной умственной деятельности.

В. И. Водовозов считал, что преподаватель должен стараться пробудить самостоятельность у учащихся, внушить им любовь к труду, а это тем легче будет сделать при правильном преподавании, чем больше дети в своем труде будут действительно достигать результатов, поощряющих их к дальнейшим успехам. Он отмечал, что дисциплина учащихся зависит от системы преподавания, которой пользуется учитель.

Для поддержания внимания учащихся на уроке Водовозов советовал строить объяснение учебного материала так, чтобы во всяком предмете находить его «живую сторону», а также разнообразить приемы и методы работы с учащимися.

Он указывал на необходимость организовать педагогический процесс так, чтобы учащиеся во время урока не являлись пассивными слушателями, а проявляли свою умственную деятельность. Стимулирование умственной деятельности учащихся налагает на учителя обязанность очень тщательно и серьезно готовиться к уроку, всесторонне продумывать каждый вопрос, каждый педагогический прием, которым можно пробудить у детей мысль, заставить их «вдумываться в предметы и высказывать свои мысли» (стр. 102). Важным при этом является выяснение всех вопросов, возникших у учащихся при объяснении учителя, а в случае отсутствия вопросов — умение возбудить их. Это заставит учеников вдумываться в то, о чем идет речь в классе.

В. И. Водовозов был сторонником широкого применения наглядности в обучении. Он указывал, что «наглядность необходима в преподавании каждого предмета и притом наглядность в обширном смысле слова, где мы действуем не на одно только зрение, а и на другие чувства».

Настойчиво пропагандируя наглядность в обучении, Водовозов полагал, что широкое внедрение ее в школьную практику явится действенным средством в борьбе против бессмысленной зубрежки и схоластики и будет способствовать получению учащимися глубоких, прочных и жизнен-

ных знаний. Разумеется, он понимал, что в процессе обучения не всегда и не все начинается с непосредственного восприятия предметов окружающего мира, с живого их созерцания. В школе изучается ряд предметов, явлений, исторических событий, которые непосредственно наблюдать нельзя. Во всех этих и подобных им случаях знакомство с предметами, явлениями, событиями осуществляется прежде всего через слово. Вот почему Водовозов указывал на огромную роль живого слова учителя вообще и в наглядном обучении в частности. «Умение постоянно указывать на предметы, известные детям,— писал он,— умение самую речь оживить впечатление не менее важно, как и самое рассматривание предметов» (стр. 255). В связи с этим язык, которым мы говорим с детьми, должен быть совершенно прост и больше иметь форму беседы, чем рассказа. Кроме ясности и точности, речь учителя должна изобиловать сравнениями и другими оборотами, имеющими связь с объясняемым понятием, так как только те знания прочны и действенны, которые приобретены путем активной работы мышления. Поэтому Водовозов требовал, чтобы система школьных знаний не являлась «одним мертвым остовом», а была понятна учащимся и чтобы они сами участвовали в ее выработке. Только путем собственных усилий можно приобрести осмысленные и содержательные знания.

В. И. Водовозов выступал против механического заучивания учащимися непонятных им определений и различного рода формулировок. Он требовал от учителя всемерно следить за тем, чтобы учащиеся правильно пользовались словами и понимали смысл употребляемых ими слов. Большое значение придавалось прочности усваиваемых учащимися знаний. Он говорил, что учитель должен заботиться о том, чтобы знания, которые приобретают учащиеся, сохранились в их памяти, поскольку известно, что даже знания, приобретаемые в результате активной работы мышления, со временем могут забываться. «Преподаватель,— писал Водовозов,— должен помнить, что он готовит детей не для одной только минуты, когда нужно выказать их знания перед посетителем, а для будущего: он должен развить в них способность к самостоятельному труду, чтобы время школьного обучения служило им закладкою для дальнейших успехов в жизни» (стр. 284).

Как на одно из условий прочного усвоения знаний Водовозов указывал на необходимость с первых же дней пребывания детей в школе строить обучение так, чтобы ничему потом не переучивать. В противном случае учитель вынужден будет прибегать к многочисленным упражнениям и бесполезной затрате времени на исправление допущенных неточностей и неправильностей, к тому же это отрицательно скажется и на учащихся. Основными путями приобретения прочных знаний и выработки твердых навыков он считал повторение и упражнение, проводимые таким образом, чтобы они не превращались в зубрежку или муштру, убивающую живую мысль у детей, а обеспечивали осознанное понимание и сознательное усвоение ими учебного материала.

Водовозов говорил, что главное в повторении — это установление связи между уже имеющимися представлениями и вновь приобретаемыми; чем глубже и разностороннее будет эта связь, тем дольше она удерживается, а следовательно, и материал усваивается прочнее. Повторение должно содействовать образованию системы знаний и способствовать умственному развитию учащихся. Он рекомендовал обращать внимание на развитие памяти детей, предупреждая о необходимости делать это не на бессмысленном и не имеющем отношения к жизни материале, а на основе обогащения памяти детей подлинно научными и жизненными знаниями.

Водовозов указывал, что прочному и осмысленному овладению знаниями оказывают большую услугу различные виды самостоятельной работы учащихся: чтение, сочинения, обсуждение результатов проделанной работы и др.

Наряду с занятиями по учебному пособию большое место отводил он чтению учащимися художественной и популярной литературы. Внеклассное чтение рассматривалось им как одно из важнейших средств расширения общего кругозора детей под направляющим руководством учителя. Он рекомендовал составлять классные библиотеки из книг, имеющих у учащихся, а также устраивать «читательские кружки». В своих методических пособиях для учителей Водовозов приводил подробные списки литературы для внеклассного детского чтения. Среди рекомендованных книг большинство составляли произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. В. Кольцо-

ва, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, А. С. Грибоедова, Н. А. Некрасова.

Следует отметить, что, отводя столь важное место внеклассному чтению, Водовозов немало потрудился и сам над созданием книг для внеклассного чтения. Им написаны книги: «Детские рассказы и стихотворения», «Рассказы из русской истории» (2 выпуска), «Как стал Петербург и откуда пошла русская наука» и др.

Водовозов твердо стоял на той точке зрения, что школа должна решать не только образовательные, но и воспитательные задачи, должна вооружать учащихся полезными знаниями, правильными взглядами на явления природы, воспитывать их свободными от суеверий и предрассудков, прививать положительные черты личности (патриотизм, гуманность, честность и др.) и что решение этих задач должно достигаться главным образом в процессе учебных занятий.

Глубоко ошибочным считал он мнение о том, что основными средствами воспитания нравственных черт личности ученика являются различные нравственные наказания, наказания и другие меры дисциплинарных взысканий. Нет, не в этом, по Водовозову, а в самом процессе обучения, и прежде всего в содержании изучаемого материала, надо видеть главное средство нравственного воспитания. «Без правильной науки, — писал он в статье «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа», — и нравственное развитие не пойдет далеко, потому что оно будет загорожено множеством препятствий, лежащих в народном невежестве, в том несвободном отношении к явлениям жизни, при котором человек сваливает с себя вину на рок, на невидимые злые силы, даже на нравственный закон, принимаемый им без рассуждений» (стр. 552).

В борьбе с суевериями и предрассудками, в воспитании правильных отношений к явлениям окружающей действительности он первое место отводил естествознанию. «Зная истинные силы природы, — говорил Водовозов, — человек уже не будет более жарить ведьм на огне или, если опасаться подобного случая совсем невозможно в наше время, не будет отравлять жизнь свою ежеминутным страхом как перед разными таинственными существами, привидениями, грезами больной головы, так и перед безвредными явлениями физическо-

го мира, например, считать крик ворона или кукушки зловещим, бояться паука и ящерицы, считая их ядовитыми животными, видеть конец мира в солнечном затмении и в появлении кометы, и проч.» (стр. 77).

Никакое красноречие, утверждал он в другом месте, не способно избавить человека от многих предрассудков, тогда как обычное, простое знакомство «с предметами естественными, с причинами и гармониею всех явлений в природе» достигает в этом отношении огромных результатов.

Естествознание, с его точки зрения, способно служить в известной мере воспитанию и гуманных черт личности. В самом деле, замечал Водовозов, «при ближайшем знакомстве со всеми действиями природы, какие имеют влияние на человека, мы сильнее сознаем необходимость и находим более средств помогать ему, а следовательно, и становимся добрее» (стр. 78).

Но в воспитании гуманизма, как и патриотизма, любви к своему народу и других качеств человеческой личности, Водовозов особо видное место отводил отечественной истории и литературе.

Разбирая довольно обстоятельно вопрос о воспитательном значении русской литературы, он подчеркивал одну очень важную мысль, что именно в интересах достижения наивысшего воспитательного эффекта в преподавании литературы необходимо, во-первых, включать в программу курса наиболее содержательные произведения виднейших художников слова и, во-вторых, в самом преподавании как можно ярче и полнее раскрывать идейные стороны этих произведений.

Отнюдь не отрицая, наоборот приветствуя, требование о воспитании положительного отношения к труду, Водовозов справедливо замечал, что нельзя к этому требованию, как и к другим общепедагогическим требованиям, подходить неконкретно, без учета тех условий, в которых предполагается его реализовать. Похожим на издевательство прозвучало бы требование к учителям, писателям и вообще грамотным людям «учить народ труду» или воспитывать в народе прилежание, охоту к труду. «Кто же у нас трудится, как не народ? Где же как не в деревнях,— писал он, — самые дети, едва начинают ходить, с утра до вечера на работе? Нет, не этому надо учить народ, который и без этой «науки» всю жизнь трудится, не имея от-

дыха. Надо учить народ тому, «как ему облегчить свой труд», помочь ему «отыскать к этому средства».

«Но где же эти средства, в чем заключены они?» — спрашивал Водовозов и как типичный просветитель отвечал: «В знаниях, в распространении среди народа грамотности и «правильной науки».

Одной из необходимых мер, способных оказать в этом деле огромную услугу, он считал создание полноценных учебных пособий для народной школы и книг для народного чтения.

В ряде своих статей: «Существует ли теория словесности?», «Русская народная педагогика», «Неужели упадут воскресные школы?», «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа», «Какая нужна наука в народной школе?», «Что читать народу?» и др. — Водовозов указывал на то, что употребляемые в школе учебные пособия, а также и книги, предназначенные для внеклассного и вообще для народного чтения, в большинстве своем неудовлетворительны ни по содержанию, ни по форме. Они крайне мало знакомят читателя с явлениями природы, с историческим прошлым народа, с его бытом, с важнейшими промыслами, с духовной жизнью народа и т. д. Они, как правило, перенасыщены различными «нравоучениями», жиденькой моралью, восхвалениями отдельных «героев», а язык их чаще сухой, бесцветный или приторно-слащавый.

Горячо ратуя за создание учебных руководств и книг для чтения, Водовозов сформулировал основные требования, которым, с его точки зрения, должны отвечать эти книги. Требования эти очень близко стояли к тому, что защищалось в этом отношении великими русскими революционерами-демократами — Чернышевским и Добролюбовым.

Содержательность и правдивость — вот главное, что, по Водовозову, прежде всего характеризует полноценную книгу. В его понимании это означало: во-первых, что не надо писать книг по поводу всякого пустяка, не играющего в жизни какой-либо существенной роли, а освещать в них наиболее важное, существенное, помогающее видеть и понимать основные и определяющие стороны в жизни природы и общества. Так, например, в исторических рассказах не следует фиксировать внимание на отдельных личностях, а показать прежде всего народ как главное

действующее лицо, показать, что он, а не отдельные «героические» личности, вынес всю тяжесть исторического развития. Во-вторых, надо не допускать при освещении фактов, предметов, явлений, событий каких бы то ни было искажений, произвольных толкований, а освещать их на основе достоверных данных, выделять признаки предмета, а не навязывать их ему, отделять главное от второстепенного, существенное от несущественного, типичное от случайного и т. д.

Одним из важных требований, которому должна отвечать полноценная книга для чтения, Водовозов считал наличие в ней определенного круга общеобразовательных знаний. Значение этого требования будет понятно, если учесть, что в официальной программе начальной школы не предусматривалось преподавание таких предметов, как естествознание, география, история. Для того чтобы народная школа могла выполнить в какой-то мере поставленную перед ней общеобразовательную задачу, Водовозов требовал давать в книгах для чтения хотя бы элементарные сведения по природоведению и отечественной истории. Он считал при этом также важным порядок расположения и систему изложения в них образовательного материала, который, по его мнению, должен был соответствовать педагогическому правилу: следовать от простого, близкого и известного к более сложному, далекому и неизвестному.

Чрезвычайно строг был Водовозов в своих требованиях к языку учебных пособий и книг для чтения. Он бичевал всякое отступление от правил грамматики, всякое упрощенство и вульгаризацию языка, всякое подделывание под местную разговорную речь. Водовозов требовал вполне грамотного, ясного, четкого и простого изложения. Он хорошо понимал, что язык книг — не только то средство, при помощи которого читатель усваивает содержание книги, но и орудие воспитания культурной и грамотной речи читателя. Этого, внушал Водовозов, никогда не должны забывать писатели, составители и издатели книг.

Останавливаясь специально на книгах, освещающих жизнь и деятельность выдающихся личностей, Водовозов говорил, что такие книги нужны, что они представляют интерес с точки зрения образовательной и особенно воспитательной. Но о каких выдающихся личностях надо

писать книги, как о них писать? В работах Водовозова мы встречаем очень интересные и бесспорно передовые суждения по этим вопросам, выраженные, правда, не всегда прямо, отчетливо и откровенно, а в виде намеков, попутных замечаний и т. д. (по условиям цензуры он иначе поступить не мог). Суждения эти сводятся в основном к следующему: надо отдать предпочтение биографиям тех выдающихся деятелей, жизнь которых тесно связана с жизнью народа, особенно тех, которые сами вышли из народной среды (например, М. В. Ломоносов, И. П. Кулибин и др.). Освещая жизнь и деятельность великих людей, надо правдиво показывать более полно и ярко то действительно великое, что они сделали в жизни для своего народа и, может быть, для человечества, не увлекаться мелочами и деталями, которые не помогают, а часто мешают видеть и понимать главное в человеке, и тем более не допускать каких-либо необоснованных и совершенно ненужных расхваливаний тех или иных «достоинств».

В своих статьях, посвященных преподаванию русского языка и литературы в средней школе, Водовозов поднимал методику преподавания литературы на новую, значительно более высокую ступень. Эти статьи входят в золотой фонд советской методики.

Под влиянием литературно - критических статей В. Г. Белинского и эстетической теории Н. Г. Чернышевского Водовозов пришел к признанию реализма и народности в качестве важнейших принципов изучения литературы. Эти принципы им настойчиво защищались во всех его работах, посвященных постановке преподавания литературы в средней школе.

Взгляды В. И. Водовозова на содержание и методику преподавания русской литературы в средних учебных заведениях нашли свое конкретное отражение в книге «Словесность в образцах и разборах», которая была издана в 1868 г.

В основу школьного курса Водовозов положил разбор образцов литературных произведений и на этом конкретном материале разъяснил основные понятия теории литературы. Для разбора в книге были представлены произведения устного народного творчества и писателей В. А. Жуковского, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина («Борис Годунов», «Медный всадник», «Капитанская дочка»

и др.), М. Ю. Лермонтова, А. В. Кольцова, Н. В. Гоголя («Ревизор», «Мертвые души»), И. А. Гончарова, И. С. Тургенева. Много места было уделено рассмотрению творчества Н. А. Некрасова.

Будучи врагом формализма в обучении и узкого, ограниченного подхода к изучению литературы, Водовозов требовал глубокого и всестороннего изучения литературного произведения, изучения того, насколько верно изображена в нем реальная действительность, какие идеалы защищаются писателем, какова их общественная значимость, насколько полно и последовательно изложены в произведении мысли автора, в какой мере форма изложения соответствует содержанию изучаемого произведения.

По предложенному Водовозовым методу разборы образцов производились довольно тщательно и всесторонне. Внимание учащихся обращалось не только на основной идейный замысел произведения, но и на его художественные особенности, причем художественные особенности произведения — форма, композиция, язык — рассматривались в неразрывной связи и обусловленности с идейным содержанием. В такой же взаимосвязи рассматривалось каждое поэтическое выражение, образ, каждая картина и сцена.

В. И. Водовозов считал, что непревзойденным образцом всестороннего и глубокого анализа литературных произведений являются литературно-критические статьи В. Г. Белинского, что на этих статьях и надо учиться искусству изучения литературы. В связи с этим он высказывал пожелание составить и издать сборник лучших мест из критических статей В. Г. Белинского. Такой сборник, по его убеждению, явился бы ценным пособием, в котором испытывала крайнюю нужду средняя школа.

В изучении литературы В. И. Водовозов отводил видное место сравнительному рассмотрению текстов художественных произведений — по сходству или по контрасту (сопоставление произведений по семантическим, жанровым или языковым признакам, сопоставление произведений, относящихся к различным периодам человеческой истории и т. д.). Такой метод изучения литературы давал возможность самим учащимся правильно подойти к оценке того или иного произведения, верно определив его общественную направленность, художественную стройность и красоту.

Этим достигается, как это доказывал Водовозов собственной практикой, наибольшая глубина изучения, четкость и ясность выводов и заключений теоретико-литературного и историко-литературного характера.

Наряду с чисто практическими примерами разбора образцов того или иного вида литературного творчества, в книге «Словесность в образцах и разборах» были приведены и интересные теоретические положения, данные в виде кратких выводов к каждой отдельной главе. По своему содержанию они составляют важнейшую часть книги.

Предложенная В. И. Водовозовым методика разбора художественных произведений была для своего времени новой и плодотворной, а книга «Словесность в образцах и разборах» по своей ценности и значимости являлась одним из лучших методических руководств своего времени. Эта работа Водовозова представляет значительный интерес и для нашей советской школы.

* *
*

Педагогическое наследство В. И. Водовозова не исчерпывается только трудами по методике преподавания русского языка и литературы. Из написанных им 19 книг, 82 журнальных статей и 6 рефератов, прочитанных в Петербургском педагогическом обществе, многие посвящены вопросам организации народной школы и распространению начального образования в народе.

Известно, что в конце 60-х годов в связи с утверждением земств в России появились начальные школы, открывавшиеся земствами и предназначавшиеся специально для детей крестьян. Перед русской педагогической общественностью встала огромной важности задача — вооружить учителей новой земской школы необходимыми учебными пособиями и методическими руководствами, дать детям хорошие учебники.

Над созданием учебных книг, методических руководств и пособий для народной школы в 70-е годы трудились такие видные педагоги, как Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, Л. Н. Толстой, Д. И. Тихомиров и другие. Этому же посвятил себя и В. И. Водовозов.

Изложенные ранее Водовозовым в статьях и высказанные в Петербургском педагогическом обществе взгляды на принципы построения книг для чтения в народной школе

были практически применены им в своей «Книге для первоначального чтения», первая часть которой вышла в 1871 г. Эту книгу Водовозов предназначал для «народной школы вообще», т. е. и сельской и городской.

Одновременно с «Книгой для первоначального чтения» Водовозов издал и «Книгу для учителей» (1871) — методическое руководство к «Книге для первоначального чтения».

«Книга для первоначального чтения» (ч. I) и «Книга для учителей» получили самую высокую оценку со стороны печати и встретили радушный прием среди народных учителей. Особенно большой успех выпал на долю «Книги для первоначального чтения», которая была рекомендована не только для использования в народной школе, но и для первоначального чтения в семье. В 1871 г. обе книги Водовозова были отмечены Петербургским педагогическим обществом премией имени К. Д. Ушинского, а в 1872 г. Комитет грамотности Вольного экономического общества присудил их автору золотую медаль; спустя три года, в 1875 г., ему была присуждена золотая медаль Ученым комитетом министерства государственных имуществ.

«Книга для первоначального чтения» (ч. II), вышедшая в свет в 1878 г. была предназначена автором для учащихся старшего возраста и для взрослых. В нее входили естественно-исторические рассказы; рассказы из области физики, астрономической и физической географии; описания различных стран и племен, их населявших; статьи по географии и статистике России и по русской истории. Кроме того, в двух разделах этой «Книги...» были представлены образцы прозы и поэзии из сочинений А. С. Пушкина, А. В. Кольцова, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. Н. Островского, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и других; она хорошо иллюстрировалась рисунками художников В. М. Васнецова и И. С. Панова и была издана по доступной цене.

В 1872 г. в Петербургском педагогическом обществе В. И. Водовозов прочитал реферат о русских азбуках, в котором обстоятельно рассмотрел применявшиеся в русских народных школах учебные пособия. Глубоко изучив этот вопрос и придя к выводу, что народная школа все еще нуждается в хорошей азбуке, он решил написать

такую азбуку. В 1873 г. появился его новый труд «Русская азбука для детей». Дополнением к ней явилось «Руководство к русской азбуке» (1875), в котором были даны практические уроки проведения бесед, звукового разбора слов, письма и чтения на первом году обучения.

«Русская азбука для детей» была составлена по звуковому аналитико-синтетическому методу. В ней первоначальному ознакомлению с буквами предпосылались так называемые звуковые упражнения и подготовительные упражнения к письму. Вначале ученики знакомились с гласными звуками и буквами, после чего переходили к согласным. Последние, в зависимости от степени их трудности, разделялись на несколько групп. Дети знакомились сначала с письменными буквами. Пользуясь ими, они писали и читали. К знакомству с печатными буквами учащиеся переходили после ознакомления с значительным количеством письменных букв.

Особым отделом Ученого комитета министерства народного просвещения «Русская азбука для детей» В. И. Водовозова была «причислена к числу лучших наших азбук как по мысли, так и по выполнению» и рекомендована для начальных училищ.

Значительный интерес представляет книга Водовозова «Предметы обучения в народной школе (методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам)», написанная им почти одновременно с «Русской азбукой для детей» и изданная в том же 1873 г.

В этой книге автор углубляет, уточняет и приводит в определенную систему ряд высказанных им ранее положений относительно содержания, организации и методики работы в народной школе.

Страстно желая видеть в народной школе действительного проводника знаний в народ, Водовозов считал необходимым, чтобы школа, помимо знаний по чтению, письму и арифметике, давала бы учащимся полезные сведения из области природы и хозяйства, способствовала бы выработке у них трудовых навыков. Кроме того, он рекомендовал ввести в народные училища повышенного типа курс сельского хозяйства и преподавать его в неразрывной связи с естествознанием.

По количеству часов, а следовательно и по важности, первое место в учебном плане народной школы Водовозов отводил родному языку, при изучении которого он требо-

вал обращать особое внимание на сознательное чтение, правильное письмо и ясную речь.

Что касается арифметики (на нее в каждом отделении отводилось по 6 часов в неделю), то его программой предусматривалось, чтобы к концу третьего года обучения учащиеся овладели четырьмя арифметическими действиями над числами любой величины, могли устно и письменно решать задачи, производить действия с именованными числами, имели общее понятие о дробях и были ознакомлены с единицами мер и веса.

В учебный план народной школы Водовозов включал в качестве отдельного предмета *беседу*, мотивируя это тем, что «необходимо разъяснить, развить детские понятия, держась при этом известной строгой последовательности и системы, научить детей группировать, приводить в порядок свои представления и, наконец, выражать их связно, ясно и правильным русским языком. Упражнения в изустной речи, — писал он, — имеют не менее значения, как и упражнения в чтении и письме, а для сельских детей, может быть особенно важны по причине совершенной их непривычки давать себе отчет в своих впечатлениях». Что же касается объяснительного чтения, то оно не может заменить такой систематической беседы, поскольку сама беседа будет прерываться упражнениями в чтении, да и если «разом делать два дела, то ни в одном хорошенько не успеем» (стр. 252).

Будучи горячим сторонником широкого реального образования, Водовозов полагал, что путем систематических бесед о предметах окружающего мира учащиеся смогут и должны получить определенный круг знаний из области естественных наук и истории, а также приобрести необходимые полезные сведения из окружающей их жизни.

С целью дать учащимся элементарные знания по географии он с третьего года обучения вводил особый предмет — *географические сведения*, на который отводил три часа в неделю. В программе по этому предмету писалось, что учащиеся должны получить понятие о частях света, знать расположение границ России, а также других государств, иметь представление о шарообразности Земли, о ее суточном и годовом вращении; должны быть знакомы с масштабом, планом и картой; уметь наносить местность на план и карту; знать особенности главнейших географи-

ческих полос России (северной, средней, южной) и их хозяйственные особенности; иметь понятие о равнине, долине, горе, о цепи гор, о плоской возвышенности; о реках, озерах, заливах, проливах, островах, морях; о составе и видах почв.

В. И. Водовозов указывал, что на уроках *географических сведений* учитель обязан использовать полученные ранее учащимися знания по географии на уроках *бесед* и соответствующим образом связать их с объясняемым новым географическим материалом.

Из других предметов он включал в учебный план народной школы такие, как черчение (сюда входило и рисование), пение и гимнастика.

Средством, облегчающим понимание изучаемых предметов, явлений и событий и делающим обучение более доступным и привлекательным, является наглядность. Требуя применения наглядности в различных видах и формах, он указывал на то, что особо важное значение она имеет в начальной школе. В статье «Какая нужна наука в народной школе» Водовозов писал, что «наглядность обучения составляет первое требование в народной школе», что при помощи наглядности, даже не употребляя книг, можно ознакомить детей 5—11 лет «с главными основаниями наук и дать богатый запас сведений». Необходимость широкого применения наглядности в начальном образовании вызывается, по его мнению, прежде всего особенностями возраста учащихся начальной школы. Ведь несомненно, ребенок этого возраста «еще мало способен к широкому синтезу и потому не может приобретать знания путем дедуктивным; ему необходимо собрать наблюдения, факты для более широкого синтеза, чему в высшей степени помогает наглядное обучение», — писал Водовозов в статье «О дешевых пособиях для наглядного обучения». Да и вообще, если придерживаться «естественного пути» в обучении, то надо вести ребенка постепенно «от наглядного осязательного... к более и более общему, отвлеченному».

Наглядное обучение в начальной школе, указывал Водовозов, не требует каких-либо солидных затрат на приобретение оборудования. Замечательным средством наглядного обучения является сама окружающая жизнь, природа в особенности. Наглядными пособиями будут служить собранные самими детьми и приведенные

в надлежащий порядок различные «естественные предметы», разнообразные картины, таблицы, географические карты, камешки, простейшие счеты, кубики и пр., причем большая часть пособий может быть изготовлена силами учеников и учителя. Важно, чтобы учитель имел в этом отношении хотя бы небольшую подготовку.

Водовозов дал ряд интересных указаний о самодельном изготовлении многих простейших наглядных пособий и приборов для проведения некоторых весьма занимательных опытов. В статье «Какая нужна наука в народной школе» учителям даны советы, как, пользуясь простейшими средствами наглядности, можно объяснять учащимся географические понятия, как пользоваться пословицами и загадками для обеспечения более образного объяснения явлений природы, быта и т. д.

В. И. Водовозов включал в учебный план народной школы закон божий и славянский язык. Но это можно объяснить не убеждениями его в их пользе и необходимости, а уступкой духу времени. Не случайно поэтому то, что он не подвергал рассмотрению в своих учебных книгах закон божий, подобно тому как делал это в отношении других учебных предметов.

Предложенная Водовозовым учебная программа в целом, равно как и написанные им в соответствии с этой программой учебные пособия и руководства для учащихся и учителей народной школы, являлась по тому времени прогрессивной и находила широкое распространение в народных школах передовых земств России. Они способствовали решению главной задачи народной школы — заложить основы знаний, умений и навыков, необходимых учащимся в жизни и для дальнейшего повышения образования самостоятельным путем.

Успешной реализации предложенной Водовозовым программы в немалой степени способствовали и те организационные формы учебной работы, которые он отстаивал и пропагандировал.

В. И. Водовозов, как и К. Д. Ушинский и другие передовые педагоги второй половины XIX столетия, решительно боролся против схоластических методов школьной работы, боролся за подлинно народную школу и новые методы воспитания и обучения в ней. Он неоднократно выступал в печати и в Петербургском педагогическом обществе, развивая и пропагандируя наглядность обучения,

аналитико-синтетический звуковой метод письма-чтения, метод объяснительного чтения; новые методы пропагандировались им и среди народных учителей на педагогических съездах-курсах, проходивших под его руководством.

* * *

*

Много внимания уделял В. И. Водовозов учителю. При всем совершенстве учебных планов, программ, учебных руководств, книг для чтения и всего школьного оборудования, какое только можно представить в своем воображении, главная роль в учебно-воспитательном процессе все-таки, говорил он, принадлежит учителю. Водовозов считал это совершенно очевидной, вполне понятной и бесспорной истиной. Особенно проникновенно и с большой любовью говорил он о роли и назначении учителя народной школы: «Да, тяжел, во многих отношениях незавиден и некорыстен труд преподавателя в народной школе; но ему на долю выпало одно великое утешение: заронить искру божью в густой мрак невежества, осветить светом разума темные души, которые без него, может быть, никогда не дошли бы до сознания своего человеческого достоинства, открыть безграмотному человеку первый путь и к дальнейшим успехам в жизни и к успехам в деле своего умственного и нравственного развития» (стр. 250—251).

Казалось, что в силу этого подготовка учителей, способных успешно выполнять свои обязанности, должна быть предметом особой заботы и внимания в России. Однако такой заботы, по крайней мере до школьной реформы 1864 г., не наблюдалось. И это возмущало Водовозова. В период подготовки школьных реформ, при обсуждении составленных проектов «Положения о начальных народных училищах», он настойчиво, без каких-либо колебаний защищал необходимость проведения срочных и возможно более широких мероприятий по подготовке народных учителей, а вместе с тем требовал коренного улучшения условий их труда и быта.

Выступление преподавателей Московской духовной академии, относившееся к этому времени, в котором выдвигалось требование не вводить специального «класса» учителей, ибо это якобы чревато опасностями для веры и государства и противоречит интересам народа (народ, по утверждениям представителей академии, не любит, и да-

же более того, презирует учителей, вполне доверяя воспитание только духовенству), а замещать должности народных учителей лицами духовного звания В. И. Водовозов расценивал как неправильное, не имеющее под собою каких-либо прочных оснований. Он защищал обязательное включение в подготавливаемый проект «Положения о начальных народных училищах» статей, обязывающих органы народного просвещения и все ведомства, в распоряжении которых имеются народные училища, заботиться о подготовке учителей, а также гарантировать учительству определенное, достаточное материальное обеспечение. В 1864 г. Водовозов выступил со статьей «Идеал народного учителя», в которой изложил свои взгляды на роль, подготовку и основные положительные черты личности учителя.

Учитель должен как можно лучше учить и воспитывать детей. В этом прямая и главная, но, по мнению Водовозова, не единственная обязанность народного учителя. Второй очень важной обязанностью учителя он считал обслуживание культурных потребностей населения (повышение общей культуры, советы по сельскому хозяйству и охране здоровья и т. п.). Обстановка, в которой будет работать народный учитель сельской школы, такова, говорил Водовозов, что ему придется быть немного агрономом, немного врачом, советчиком по вопросам быта, морали и т. д. И чем лучше он будет разбираться в разнообразных вопросах труда и быта сельского населения, чем доходчивей будут его советы и указания, тем лучше, тем выше будет его авторитет, тем большим доверием и уважением будет пользоваться он у местного населения.

В полном соответствии с таким пониманием обязанностей народного учителя Водовозов решал и вопрос о его подготовке. Он считал, что учитель, помимо общих и специально педагогических знаний, должен получить некоторые элементарные знания в области сельского хозяйства, «основательные знания гигиены, примененной, в особенности, к условиям сельского быта», общие сведения о «технических производствах и промыслах, особенно тех, которые распространены в России», а вместе с этим и «практическое знакомство с производством или промыслом, господствующим в данной местности, для которой назначается учитель» (стр. 349).

В. И. Водовозов категорически возражал против закрытых учительских семинарий. Он утверждал, что, как показал опыт, закрытые учительские семинарии не оправдывают надежд даже сторонников их, не предохраняют воспитанников «от общественных пороков», а, наоборот, даже усиливают эти пороки и, что особенно важно, не готовят учителей, способных не бояться трудностей, с которыми они встретятся в жизни, способных эти трудности преодолевать при помощи приобретенных знаний и умений. «Закрытые учительские семинарии, — писал Водовозов, — ...у нас просто не мыслимы», ибо «нигде так не важно, как у нас, чисто практическое воспитание учителя, так как ему необходимо усвоить Одиссееву науку: найтись во всяком трудном обстоятельстве жизни. Но Одиссей приобрел ее, не сидя в четырех стенах, а в своих многотрудных странствиях» (стр. 351). Нет, не изолировать, не отгораживать от окружающей жизни надо учительские семинарии, а, наоборот, как можно ближе поставить их к жизни, как можно теснее связать с ней. И только тогда они будут в состоянии по-настоящему выполнять свою задачу — готовить искусных воспитателей детей, народных просветителей.

Водовозов вместе с этим высказывал убеждение в том, что подготовка нужных для сельской школы народных учителей пошла бы успешней, если бы воспитанниками семинарий были по преимуществу дети крестьян и само обучение и воспитание их осуществлялось бы «не в столице, а по возможности, близко к той местности, где им придется действовать: хотя бы в одном из более промышленных сел губернии» (стр. 350).

Неизменно подчеркивая, что главное для учителя заключается в его знаниях, Водовозов одновременно указывал, что в педагогической деятельности (среди детей и взрослых) особо важное значение приобретают личный пример учителя, его моральный облик. На первый план он выдвигал такие качества личности учителя, как истинная любовь к детям и к народу, постоянное стремление прийти к ним на помощь своими знаниями и умениями, сделать для них как можно больше полезного, каждое дело выполнять с любовью, отдаваться ему всей душой. Придерживаясь высокоморальных правил в своих действиях и поступках, во всем своем поведении, учитель, по твердому убеждению Водовозова, приобретет огромную,

ничем не заменимую силу воспитательного воздействия. Эту истину, как мы отмечали выше, он подтверждал собственной педагогической практикой. Обладая знаниями и педагогическими умениями и руководствуясь указанными нравственными правилами, Водовозов сравнительно быстро находил путь к душе своих воспитанников, завоевывал их любовь и внимание, заставлял их с охотой и интересом работать и достойно вести себя.

Указывая на многие другие стороны личности, какими полезно обладать сельскому учителю, В. И. Водовозов говорил, что он этим отнюдь не хотел предложить какой-то «рецепт для составления сельского учителя», а только имел в виду «дать наглядное представление о характере изображаемого (им) лица», о том идеале, к которому надо стремиться в своей учебно-воспитательной деятельности каждой учительской семинарии, а главное подчеркнуть, что сельский учитель по своему физическому и нравственному развитию способен «на всякое полезное дело».

В. И. Водовозов заботился и о создании литературы для повышения знаний учителя. В целях ознакомления, например, учителей народных школ с физическими и химическими законами он на протяжении 1872 — 1873 гг. печатал в журнале «Народная школа» популярные рассказы по физике и химии. Позже эти рассказы, дополненные и снабженные чертежами устройства простейших приборов, вышли отдельным изданием и составили книгу «Элементарные рассказы из физики и химии для народных учителей».

Касаясь педагогического мастерства учителя, Водовозов обращал особое внимание на умение привлечь учащихся к активному участию во всей проводимой учебно-воспитательной работе, на умение поставить дело так, чтобы дети чувствовали, что во всем «участвует их собственный труд». Это будет рождать у них бодрость, желание и интерес к работе и, конечно, содействовать лучшему овладению знаниями.

Водовозов считал, что учитель может и должен привлекать учащихся старшего возраста в помощь себе при проведении тех или иных мероприятий среди населения. Эту меру он оценивал положительно с двух сторон: во-первых, она расширяла возможности культурной работы среди населения и, во-вторых, оказывала положитель-

ное действие на самих учащихся в образовательном и особенно воспитательном отношении.

Готовить народных учителей, вооружать их необходимыми знаниями и умениями, воспитывать в них положительные черты личности — все это очень важно и крайне необходимо, но этого недостаточно. Необходимо проявить заботу о создании для учителя таких материальных условий, которые позволили бы ему посвятить себя целиком своему разностороннему труду. «Плата учителю должна быть значительна», — писал Водовозов. Она должна вполне вознаграждать его «за те пожертвования, которые ему необходимо нести в борьбе с грубым невежеством».

Он полагал, что в распоряжение учителя надо предоставить и денежные суммы, потребные для оборудования школы и для других ее нужд. Это избавило бы учителя от выпрашивания денег «у каких-нибудь почетных попечителей», сделало бы его более самостоятельным и независимым, позволило бы ему своевременно, без помех предпринимать необходимые и возможные шаги к улучшению условий школьных занятий.

Отметим в заключение, что в интересах развития педагогической науки и повышения качества школьного обучения и воспитания В. И. Водовозов настаивал, во-первых, на предоставлении возможности каждому желающему свободно высказаться в печати по любому педагогическому вопросу и, во-вторых, на внимательном изучении опыта своей, отечественной школы. Без этого, говорил он, трудно обеспечить вполне правильное решение того или иного более или менее сложного вопроса, касающегося обучения и воспитания.

На протяжении всей своей более чем сорокалетней литературно-педагогической деятельности В. И. Водовозов выступал как просветитель-демократ, как горячий народный патриот, глубоко веривший в творческие силы своего народа и отдавший всю свою жизнь и знания его просвещению. Педагогические и методические взгляды Водовозова, равно как и написанные им труды для учащихся и учителей, внесли значительный вклад в дело строительства народной школы в России, в дело создания учебно-методической литературы по начальному обучению. Ознакомление с педагогическим наследием В. И. Водовозова раскрывает перед нами одну из ярких и самобыт-

ных страниц истории прогрессивной русской педагогики. Изучение этого наследия представляет для нас не только историко-педагогический, но и практический интерес, поскольку многое из того, что Водовозов горячо пропагандировал и отстаивал в свое время, не утратило известного значения и в наши дни.

В. Смирнов
В. Аранский



Р А З Д Е Л



ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ



СТАРЧЕСТВО ¹

(с педагогической точки зрения)

«Мертвые никогда не могут быть слишком стары», — сказал однажды в шутку Беранже, — и в этом, конечно, большое преимущество мертвых перед живыми, которые часто стареют до того, что, наконец, теряют совершенно всякий орган к впечатлениям вечно юной, вечно изменяющейся жизни. Старость многих поколений копится на потомках, и в этом отношении мертвые иногда в самом деле моложе. За сто слишком лет назад Кантемир говорил:

«Если бы я, увидев, что кто-нибудь не выпускает из рук часовника и по пяти раз в день побывает в церкви, постится, ставит свечи и не спит с женою, хотя пускает голым бедняка, отняв последнюю у него рубашку, — если-б я, увидев такого человека, сказал ему: «Дружок! ты заблуждаешься: этим путем в рай не войдешь, а если заботаешься о спасении души, то возврати несправедливо присвоенное», — он, воспылав гневом, вероятно, ответит мне: «Напрасно, молокосос, суешься с советом». И точно: мне не минуло еще и тридцати лет, еще не поседел ни один черный волос на голове моей. Мне ли в таком возрасте исправлять седых старцев, которые читают с очками и едва три зуба успели сберечь за губами» ².

Кантемир, писавший это в 1739 г., был очень молод: таким он остается для нас и доныне, а мы, принужденные через сто двадцать лет повторять подобное, не правда ли, очень стары?

Любопытно, однако, посмотреть, как изменился век с того времени. Мы уже всеми силами восприимчивой русской души придвинулись к Западу, который, несмотря

на свою дряхлость, все еще полон для нас плодов и цвету; Петровское окошко стало нам широкою дверью, — вместе с тем изменился во многом и характер нашего старчества.

Не одни только герои о трех зубах (этого, собственно говоря, и не бывает, потому что искусство вставлять зубы достигло ныне высшего совершенства) являются его представителями, но и люди зрелого мужества, и на вид цветущие юноши, и порою даже младенцы. Чтоб читателям не показалось преувеличенным такое утверждение, рассмотрим отличительные черты старчества с педагогической точки зрения. Педагогика как наука, имеющая дело с развитием всех способностей в человеке, укажет нам также, в чем несомненный характер застоя. Мы очень много читали статей, в которых объясняется, что должно делать с детьми для возбуждения в них охоты к ученью; нам также полезно знать, с какими детьми порою имеем мы дело и на сколько способны мы сами быть воспитателями общества. Если в нашей статье встретятся некоторые повторенья уже давно знакомого, то просим извинить. Не думая никого исправлять, мы только следуем примеру педагога, который, сказывают, тем и увещевал своих слушателей, что беспрестанно повторял каждому из них: «Ты, братец, спасал Рим с гусями». Слова эти вошли в поговорку, и воспитанники часто употребляли ее между собою, говоря товарищу, сделавшему какую-нибудь глупость: «Эк, спас Рим!» Каждый из них, наконец, ничего так не боялся, как «спасти Рим».

Старчество выражается:

- а) совершенным притуплением жизненных органов,
- б) стремлением человеческой души ко сну и к покою,
- в) лихорадочной деятельностью, подобной тому, когда больной мечется на смертной постели.

Там, где век и общество требуют от каждого живой, неутомимой деятельности, счастливее многих здоровых людей глухие, слепые, параличные и другого рода убогие люди. Заслуживая наше сострадание, они ни в чем не заслуживают упрека. Способность вечно жить в заколдованном кругу мечты, забывая насущную боль и скуку, послужила бы для них скорее предметом похвалы, чем осужденья. «Бедный человек, — скажут про них, — лишен всего, что дает наслаждение слуху и от-

раду взору; а между тем посмотрите: ведь нашел себе утешение!».

Пиндар так описывает остров блаженных: «Там не нужно бороздить силою руки земли, ни морской пучины; сладкие ветерки и там лелеют золотые плоды (без золота, как видите, нигде не обойдешься) и все кругом обвито пышными гирляндами цветов». Такова поистине жизнь людей убогих! Чувствуют ли, однако, и они свое горе? Конечно. Но, кроме недуга болезни, есть недуг здоровья, еще более горький и чувствительный. Жажда видеть и слышать, жажда вечного движения порою истомляют хуже лихорадки. Глухота и слепота избавят как от этих бед, так и от других напастей, проникающих через слух и зрение в сердце человека. Кроме таких людей, живущих поневоле призраками сна, встречаются старцы (какого бы они ни были возраста), которые, по действию окружающего их воздуха или уж по природному миролюбию, никогда не чувствовали потребности быть молодыми, хотя имеют в целости все потребные к тому органы. Тайные тревоги сердца, недовольство собою, страстное увлечение души, способность высоко уноситься по воздуху и спотыкаться на твердом пути, восторг и отвращение, пламя гнева и неистовый жар любви — весь этот кипучий водоворот юноши — для них застывшая лава. Беспечная веселость вечно сияет в их взорах, и про них обыкновенно говорят: «Добрый человек! Славный малый!» И они действительно так же добры, как старый, расплывшийся пес, который по особенному расположению кухарки Агафьи спит, растянувшись у печки, неохотно просыпаясь даже, чтоб есть, и никогда ни на кого не лаает. Нельзя сказать, чтоб они спали постоянно: напротив, в их движениях иногда заметна даже резвость кота, бегающего весною по крышам; но, кроме этого исключительного признака жизни, все органы их так странно устроены, что предметы, волнующие обыкновенных людей, их нисколько не тревожат. Они поедут на похороны так же, как на свадьбу, имея и в первом и во втором случае одну заботу: оценить достойным образом искусство повара. Вас чарует до безумия кокетливый Рейн среди его мрачных скал и замков, веселых сияющих городков и узоров винограда; вас пленяет зелень мирт, лавров и померанцев под лазоревым небом Италии; вам вечно памятна шумная, не-

угомонная, блестящая жизнь Парижа. И они, пожалуй, объедут всю Европу, и вот, в их записной книжке прочтете:

«Майнц. 13-го мая. Отвратительные котлетки!.. сорвали втридорога!.. Прислуживала немка — совершенный габер-суп.

Интерлакен, 5-го июня. Порядочные, однако, подлецы швейцарцы! Наставили по шкапам деревянных игрушек... смотришь: 5 франков, 20 франков... А ведь, черт, соблазнишься, купишь! Ну как не привезти домой детям? Дескать, из-за границы... А у нас ярославский мужик не хуже сделает!

Париж, 6-го августа... Роза! Роза! эх, лакомый кусочек, зато сто франков... ведь не шутка!

Штеттин, 1-е сентября. Ну, слава богу!.. Домой! Как приеду в Петербург, так тотчас дам знать по телеграфу в Москву, чтоб приготовили стерляжьей ухи и самой крутой каши... Просто, одолела эта немецкая кухня!»

Может быть, подумают, что эти люди несколько раздражены против общественного зла Европы или заражены скупостью? Нисколько! Они ни разу в жизни ни на что не сердились. В их на вид неприязненных возгласах все та же *bonhomie*³ — приветливость и любезность. Взяв с улицы первого попавшегося немца, они напоят его шампанским и потом скажут: «Вишь, бестия! любит погулять на чужой счет...». Но это не помешает им вновь напоить его и вновь над ним посмеяться. Как поступали бы они там, где обстоятельства принудили бы их не на шутку с кем-нибудь ссориться? Странно, что таких обстоятельств с ними никогда не бывало! Еще в школе они терпели единицы, заключение в карцер, толчки товарищей с невозмутимым равнодушием. Учитель, например, разбранит, выгонит из класса, запишет в штрафную книгу. Юноша, обыкновенно довольно рослый, встречая его после этого, раскланивается, как будто ни в чем не бывало и говорит усмехаясь: «А я сидел из-за вас здесь на воскресенье!» — Что ж, приятно? — спрашивает учитель. — «Ничего. Мы целый день играли в бирюльки». — Ну смотрите же! вперед не лениться! — «Как можно! Не буду...»

Эти лица, считавшиеся в школе ни к чему неспособными и выключаемые с позором, не окончив курса, каким-то чудом являются в свете довольно видными людьми

ми и часто служат не без успеха. Их любят и дамы, которым бывают они самыми искренними лакеями. Они приняты с отверстыми объятиями как в дружеских кружках, так и в модных собраниях. Услужливость открывает им доступ в сердце каждого, и здесь тайна их успеха. Они, как сказал я, совершенно чужды злобы. Встретясь с тем же учителем, настойчивость которого, может, более всего содействовала к их исключению из училища, они говорят: «Сергей Петрович! здравствуйте... Что? как теперь у вас учатся? А помните, я-то, я-то сколько имел у вас нулей! Ха, ха, ха! Знаете, приходите ко мне... угощу таким шампанским, что век не забудете!» Как не назвать их после этого добрыми малыми? К какой бы партии ни принадлежал, какого мнения ни держался бы человек, они со всяким сойдутся, потому что, в сущности, все партии соединяются в стремлении хорошо поесть и пображничать. Затеют ли спор о том, полезно или вредно было для России бритье бороды, они будут утверждать, что необходимо носить ее и в то же время уничтожить.

«Какие надежды! какой блестящий успех на поприще гражданственности готовится нашему отечеству! Свободный труд, наконец, получает свое значение в России!» — говорит один из собеседников, только что кончивший курс в университете. «Удивительно! Удивительно! — отвечает Петр Ильич. — Я вам скажу: это эпоха! Мы делаем прогресс... прогресс — вот что важно».

«Послушайте, однако, — вмешивается другой, — зачем так увлекаться? Нужно, чтоб это сделалось само собою, постепенно... А то посмотрите, как наш мужик необразован! Скажи ему, что он вольный... он, пожалуй, не будет и оброку платить».

«Да, да, ужасно! — отвечает Петр Ильич. — Не будет платить, и баста!»

Нам, может быть, возразят, что эта услужливость и сговорчивость, собственно, не есть признак старчества, что старцы, напротив того, бывают упрямы, необщительны и брюзгливы. Но мы разумеем здесь одних добрых, незлобных старцев, мы берем, наконец, растение в корне, а не в цветках. Цветки оказываются рано или поздно. Мы видим, как из юношеской лени и вялости возникает совершенная неспособность к какому-нибудь труду; от неспособности является желание устроить жизнь

без борьбы, миролюбивым образом; наконец, приходит пора отдохнуть на лаврах: человек женится, толстеет и ограничивает все свои желания сытным обедом и крепким сном после оно́го. Нужно ли говорить, что он был когда-нибудь молод? Он в сущности ни в чем не изменился от начала до конца жизни.

Если бы педагогика хотела обратить внимание на этот род старчества, то должна бы в значительной мере воспользоваться помощью медицины. Вялость и неспособность детей является то как наследственный порок, то как следствие дурного ухода в младенчестве. Посмотрите на этого ребенка: он едва движется, он до семи лет не приобрел способности говорить и сосет одни леденцы, отказываясь от всякой здоровой пищи. «Больной! — говорят родители. — Не следует бедняжку принуждать... Слава богу, что спит спокойно». И действительно, золотуха, оспа, чесотка попеременно доказывают в нем не малую испорченность крови. Больной и вялый, в десять лет он по-прежнему остается туп и неподвижен. Развивайте его, если у вас достанет на то умения. Напрасное беспокойство! Бабушка, Федосья Кирилловна, разовьет прежде. «Голубчик мой! — скажет она, — замучили тебя этим проклятым учением. Говорила отцу, чтоб берег, так нет — посылает в школу. Поди сюда, мой ангелочек! Вишь, и глазки-то совсем распухли от книг... Поди сюда... На, вот, покушай пряничка, да посиди со мною». А отец тут же при случае прибавит: «Ничего! Не робей, Ваня! Не всем хватать с неба звезды. Вот, есть куда какие умники, да гуляют по городу без места... А ты, дружок, потерпи, да умей всякому услужить, так и тебя никто не обидит. Пусть не бойкого ума, да скажут: доброе сердце!»

Расстанемся, наконец, с этими добросердечными старцами и перейдем к другим, у которых стремление ко сну и неподвижности происходит вовсе не от тупости органов, а есть как будто сознательное, неумолимое преследование избранной идеи. Тут представляются нам особенные трудности в определении типов, потому что типы эти разнообразны до бесконечности. Мы избираем только немногие.

Вот господин на вид угрюмой, сердитой наружности: из-под сморщенных низких бровей глядят тупо холодным, стеклянным взором глаза; сжатые губы, выдавший-

ся подбородок и стянутые книзу морщины лица свидетельствуют о затаенной ненависти против света. Да! Господин этот имеет право быть недовольным: он обойден местом, для достижения которого пять лет на роскошных обедах воздерживался от вина и мяса, чтоб заслужить одобрение своего начальника.

Как это случилось, неизвестно, но место получил один молодой человек, вольнодумец, сумасброд, запретивший даже чиновникам приходить к нему с поздравлением в праздник. Это тем обиднее господину: сам готовясь быть отчаянным вольнодумцем по случаю своей неудачи, он вскипел непримиримой враждой против всего молодого поколения. Бессильная ненависть затвердела, окаменела в его сердце, превратившись в какой-то род помешательства. «Разврат! Разврат!» — говорит он и одинаково бранит старину и новый век.

Вот другое лицо не очень важного чина, но очень солидное. Имея с младенчества исключительную любовь к порядку и охранению своей собственности, Сергей Семенович превратился, так сказать, в олицетворенный порядок. Подобно фраку или вицмундиру, и душа его застегнута на все пуговицы от верху до низу. Он держится прямо, говорит медленно и точно, не дозволит ни себе ни другим малейшего в чем-либо излишка. Когда чиновник однажды, из усердия окончив ранее обыкновенного дело, принес для доклада, Сергей Семенович с неудовольствием вскрикнул: «Кто вас просил! Вы вовсе не знаете порядку...».

Однажды рассказывал он приятелю о предстоящей поездке своей сестры за границу и чертил пальцем на столе карту, обозначая с точностью каждое место, куда сестра его поедет. Рассказ шел так чинно и так долго тянулся, что гость начал уже засыпать. Сергей Семенович все еще продолжал: «Отсюда... отсюда пароход идет на прямой линии к Толбухинскому маяку... Толбухинский маяк находится вот здесь... Таким образом, пароход идет сюда к Толбухинскому маяку. Потом следует черта, проведенная... проведенная в направлении к острову, который... к этому скалистому острову...» Сергей Семенович приложил палец ко лбу.

Сын его, очень бойкий мальчик, всегда внимательно слушавший, что говорят старшие, не удержался, чтоб не воскликнуть: «Папа! Гохланд...»

«Проведенная в направлении к скалистому острову Гохланду», — продолжал Сергей Семенович и потом, обращаясь к сыну с гневным лицом, протяжно сказал: «Кто тебя спрашивал? Должен молчать, молчать, когда говорят другие. Ступай сейчас в угол и там у меня стой, пока не дозволю сойти с места».

На счет нравственности Сергей Семенович также очень строг; он готов видеть ее нарушение в том, что во время обеда кто-нибудь скатает шарик и кинет, что кто-нибудь громко заговорит и рассмеется. Современная наука ведет, по его мнению, только к неверию и непокорству; но он не скажет этого прямо, а изъяснится таким образом: «Не понимаю, зачем молодым людям столько учиться, когда в настоящее время главная цель создать полезных отечеству граждан! Следовательно, не знание, а, так сказать, сознание... сознание своего долга должно руководить их шагами при вступлении на службу...»

Однако современная жажда к преобразованиям так сильна, что она коснулась и Сергея Семеновича. Он предложил сделать некоторые улучшения по канцелярии, в которой служил:

1. Подобно входящим и выходящим бумагам, записывать каждого чиновника, обозначая с точностью время его прихода и ухода.

2. Для распространения гласности завести у каждой двери звонок.

3. Натирать полы особенного рода мастикой для придания большего блеску.

4. Устроить из учебных заведений подобие маленьких департаментов и завести между ними переписку для обучения служебному порядку.

Вы, вероятно, знаете Фридриха Карловича? Если не знаете, то я вас познакомлю. Тридцать лет тому назад он пил пиво и распевал песни со студентами разных германских университетов. Написав диссертацию «О значении стрекозы в древней мифологии», он возвратился в Россию, где и действовал постоянно по учебному ведомству. Нельзя не любить Фридриха Карловича за то, что он питает глубокое уважение к науке, хотя и полагает, что современная наука движется не вперед, а все назад или, лучше сказать, из прежнего исполненного глупины мыслителя становится какой-то разряженной ба-

рыней сомнительного поведения. Защищая исключительно специальность, он до сих пор еще продолжает свое исследование о стрекозе и уже начал доказывать, что во многих преданиях средних веков, как, например, о Карле Великом, стрекоза в виде различных символов играла не последнее значение. Так приближается он постепенно к нашему времени. Когда у нас явилась любовь к филологическим исследованиям, и Фридрих Карлович начал вникать, нельзя ли еще извлечь чего-нибудь из стрекозы. Он без труда открыл, что это слово явно разделяется на две части: *стре* и *коза*. Обратившись к нашей мифологии, он также без труда нашел, что первый слог: *стре* или *стри* есть сокращенное «Стрибог», бог стрижения коз. Таким образом, явилась у него мысль для нового рассуждения: «О Стрибоге и о козе». Наконец, при современном движении умов и Фридрих Карлович не хотел остаться бездейственным. Он предполагает составить новую науку под названием «Стрекозология» и по возможности открыть особенные публичные чтения об этом предмете.

Наружность старца, как мы заметили, иногда бывает очень обманчива. Вы встретите господина в полном цвете лет, который на вид кажется довольно деятелен, говорит важно о пользе науки, упрекает молодое поколение в лености и общество — в эгоизме; а в сущности он первый, как рогатый вол, упрется против какого-нибудь преобразования, служащего залогом общественного успеха.

Вы вдруг находите самый сильный отпор там, где его вовсе не ожидали. Покамест общество спокойно, неподвижно, эти лица считаются чуть ли не первыми двигателями; едва начинается малейшее движение вперед, открывается вся сила энергии, заключенная в их натуре.

«Какой успех! — говорят они. — Обрадовались успеху! Ну, так, если угодно, ступайте себе жить в хижину между аркадскими пастушками, а я вам слуга покорный! От идей сыт не будешь. Да и вовсе не наше дело мешаться во всю эту историю: что прикажут, то и будете делать. А я вам скажу, что из этого все-таки ничего не выйдет. Что за нелепая мысль изменять все на новый лад, как будто бы вам за это давали бог весть какие деньги! Ну, хотите показать ваше бескорыстие, так пожертвуйте своим жалованьем для пользы общей и сту-

пайте мостить мостовую на улицу. А нет, так нечего и разглагольствовать об успехах, нечего соваться везде со своим носом! Вы только по пустякам мутите воду!»

Есть такие старцы сатирического направления, которые, не мешая и не противореча никому, мирно плывут на своей ветхой барке по общему течению жизни, заботливо ища мелководья, чтоб не быть увлечену потоком. Быстрота вообще для них не здорова. Но, наблюдая издали смелый ход других лодок и лодочек, дерзающих идти по самой глубине, они выражают несказанную радость, когда эти лодки, в соревновании опередить одна другую, как-нибудь столкнутся и перекувырнутся. Они рады бы и сами содействовать этому; но ветхость дней и боязнь за свою утлую барку не позволяют им пускаться далеко от берега.

«Что, взял! — восклицают они. — Шибко шел, да остался позади... Эка штука! не трудно сломать голову. Нет! ты сумей потихоньку, потихоньку пробраться... А то побегу вперед, обгоню... вот, и обогнал! Я, дескать, легок на ходу... мне все нипочем. Я, дескать, укажу еще другим дорогу... Указал! Вот, и сиди на дне с рыбами и кушай уху... небось вкусна!» Так восклицают они, и продолжают барахтаться в болотной траве со своею баркою.

Есть еще нравственные старцы... Но нравственность, как известно, у старцев совершенно особенного рода: она у них подобна цветам, которые производит на окнах морозное, зимнее солнце. Нравственные старцы постоянно жалуются на грубый материализм современного общества, на отрицательный дух века, на эгоистичное направление умов, жаждущих злата, и потому советуют возвратиться к благочестивой старине, к могилам предков. Что касается эгоизма и материального направления общества в некоторых, частных его явлениях, то, конечно, этому нельзя сочувствовать; но общее, целое все-таки говорит в пользу века. Нравственные старцы не хотят понять, что ни в один век не было столько доблестных примеров бескорыстного самопожертвования для идеи, никогда наука не решала столько вопросов, касающихся нравственного развития человечества. Если же личный интерес повсюду связан с общественным, то может ли быть в этом вред, когда победа остается за нравственными началами? Но этим людям нужна, собственно, не нравственность, а мягкая подушка для их больной голо-

вы, которую может повредить малейший камешек сомнения. Они обыкновенно хвастают своею добротою; но доброта эта ограничивается тем, что они оказывают помощь родственникам и близким знакомым, ничего не делая для пользы общей.

Но изо всех старцев, которых где-либо найдете, всего милее и любопытнее для исследования разнообразные старцы. Мы их называли так потому, что они действительно, подобно прозрачному камню, отражающему все семь цветов радуги, беспрестанно меняют свой вид. Как в камне, и у них это происходит не вследствие какой-либо внутренней, разнообразно действующей силы, а только чрез отражение. Внутри вы находите совершенно бесцветную, прозрачную и твердую среду, чистейший кристалл, на котором, однако, ничего не пустит корня. Отчего ж все-таки не полюбоваться игрою красок? Вы смотрите и удивляетесь. Вот голубой цвет, совершеннейший цвет невинности! Но старец повернулся — и лицо его озарено розовым сияньем! Еще минута — и самый темный, мутный цвет, как будто солнце зашло за тучу.

Люди, ищущие во всем глубокой причины, часто совершенно теряются в сомнении, не зная, как объяснить эти перемены. Но такие люди должны бы, наконец, успокоиться, потому что описанные нами старцы на каждом шагу встречаются в обществе. Кирилл Фадеич еще недавно объяснял, какой страшный вред происходит от ученья, как рождает оно самоуверенность в молодых умах и ведет к нарушению общественного порядка. Кирилла Фадеича все сочли человеком отсталым; молодые люди отшатнулись от него подальше. Оказалось, что Кирилл Фадеич хочет издавать журнал с целью проводить современные идеи в общество. Тотчас же собралась около него кучка доверчивых юношей: многие даже ужаснулись его вольнодумства. Но не прошло году, и Кирилл Фадеич, получив новое место, жесточайшим образом распек молодежь в присутствии одного важного начальника за то, что не все тотчас стали навтыжку. Даже сам посетитель попросил его умерить усердие, говоря, что вовсе не требует такого строгого исполнения формы. Но едва начальник ушел, как Кирилл Фадеич заметил, обращаясь к той же молодежи: «Ну, братцы, избавились... Как гора с плеч... Ведь вот, стой на вытыжку, как пень, а дела не спросят».

В тот же день вечером, бывши в собрании, он так распространялся о современной порче нравов: «Не будет, не будет у нас успеха, пока не искоренят эту двуличность, это лицемерие, с которым человек говорит вам в глаза одно, а за глазами другое».

Иногда высказывается в нем в отношениях к кому-нибудь необыкновенная нежность. Он вас обнимет, поцелует в щеку, глаза засияют слезами от избытка чувства. Тогда берегитесь! Это верный признак, что Кирилл Фадеич или собирается вам нагадить или уже нагадил с избытком. Кирилл Фадеич необыкновенно уступчив в мнениях и свободно дозволяет каждому подавать свой голос; но как-то всегда бывает, что никто не подает его, и все делается по его желанью, а желанье его состоит в том, чтоб ничего не делалось.

«У молодых людей, говорит он, ныне нет никаких убеждений. Грустно смотреть, как живут они совершенно по воле случая, по воле своей мимолетной страсти, которая ежеминутно увлекает их к новым предметам. Нет! По-моему, если ты защитник прогресса, то первый докажи это собственным примером: стой твердо на пути истины, иди трезво и бодро вперед, а главное, заботься о том, чтоб сберечь энергию для благотворной деятельности, сберечь чистым и непорочным свое чувство и просветить ум основательною наукою». Но случись, что кто-нибудь с некоторым упорством будет защищать свои убеждения, и Кирилл Фадеич скажет:

«Вот, каковы ныне молодые люди! Едва молоко обсохло на губах, уж каждый суется со своим мнением; уж воображает, что он мудрец, политик, преобразователь! И какие тут убеждения! Не в убеждениях дело, а следует слушать того, кто поопытнее, да постарше».

Разумеется, и то и другое будет сказано в приличном случае и при различных обстоятельствах. Если же и случится кому-нибудь словить Кирилла Фадеича в противоречии, то он всегда найдет средство вывернуться, потому что в каждом предмете есть сторона лицевая и изнанка. Как искусный фокусник, он вдруг покажет вам птицу, тогда как вы думали видеть яйцо, а при случае готово доказательство, что птица из яйца же выходит. Самое сомнение на счет своей искренности Кирилл Фадеич сумеет обратить себе в пользу, доказав, что всякий мыслящий человек, чтоб узнать вернее людей, должен

испытывать и ту и другую сторону, что ему не следует увлекаться пристрастием к какой-нибудь партии, а во всем сохранять умеренность, осторожность, благоразумие. Из предыдущего уже видно, что Кирилл Фадееч обладает необыкновенным даром слова. И действительно, как древние схоластики, он способен говорить экспромтом длинную речь на какую угодно тему, защищать любую тезу. Это особенно и пленяет слушателей: «А молодец, черт возьми! — говорят они, — откуда что у него родится... Оратор! Совершенный оратор!» Люди уж так устроены, что любят всякий обман, ловко задуманный и исполненный. «Ну, Кирилл Фадееч!.. размазали дело... Славно! Славно! Да вам только и быть дипломатом!» Кирилл Фадееч не прочь от этой похвалы, как видно из его самодовольной улыбки; но сводит тотчас речь в сторону на какой-нибудь нравственный вопрос, чтоб новым впечатлением загладить первое, все-таки не совсем для себя выгодное. При этом ораторствует он так красноречиво, что у слушателей выступают на глазах слезы умиления. Бывают, однако, случаи, когда нужно лицо к лицу во всей прямоте души стать пред судом общественным и, сняв маску, сказать определенно, что ты за человек и к чему направлена твоя воля. Суд общественный! Разве возможен он в тех разъединенных кружках, где все происходит домашним, келейным образом, основываясь на первобытных началах семейства и патроната; где самая пестрота и шаткость в мнениях раздробляют до бесконечности голоса и интерес общественный всегда молкнет перед мелким, личным интересом. «Мы собрались в дружную семью» — вот первое и последнее слово таких обществ. Это значит: «Мы будем защищать друг друга, как родственники. Как родственникам, нам принадлежат и все права по наследству. Всякий, принятый в нашу семью, во всем прав и достоин уваженья, а до прочих нам нет дела. Мы уж за своего постоим. Ну, как не порадеть родному человечку!». Следовательно, во имя нежных уз родства тут терпима всякая посредственность и плохость: шелудивому сыну тем более любви и ласки. Если бы кто вздумал в таком обществе сказать беспристрастное слово в пользу успеха, то каждый счел бы это оскорблением собственной личности и воскликнул: «Ты нас выдаешь! Ты изменник!»

Таким образом, немудрено за стенкою семейных отношений, в которых многие являются истинными патриархами, всегда обезопасить себя от нападений крикливой толпы, не берущей в расчет никакого чувства. Если бы человек, подобный Кириллу Фаденчу, и попал в затруднительные обстоятельства: «сделать прямой выбор», то он сумеет затереть, запутать, затянуть все дело так, что никакой ни юрист, ни судья, ни критик не возьмется решить, справедливо ли было избрать ту, а не другую дорогу.

Я заметил в начале моего очерка, что старчество хуже смерти. И действительно, смерть, по естественному закону, совершенно разлагая тела, служит к оплодотворению юной почвы; старчество же, подобно медленному и скрытому червю, постепенно изъедает все молодые побеги. Физический закон применим отчасти и к нравственному миру. Не нужно, кажется, объяснять читателю, что мы разумеем одно нравственное старчество, и более даже Кантемира готовы питать уважение к седым волосам. Мы знаем из многих примеров, какая живая и юная душа может скрываться под наружною ветхою оболочкой. Таких старцев мы любим и уважаем вдвойне, и если бы захотели приводить доказательства на бессмертие души, то избрали бы их жизнь и деятельность. Мы должны поневоле ограничиться нравственным старчеством, потому что смерть в физическом смысле слова не представляет нам никакой точной аналогии. Нет сомнения, что иногда она была бы очень желательна, по точному смыслу божественного изречения: «Лучше повесить на шею жернов и утонуть в море, чем соблазнить *единого от малых*». Но, к сожалению, вы не встретите совершенно *умерших душою* старцев. Они все-таки действуют, и деятельность их подобна действию смрадного дыма, проникающего во все поры и отверстия. Какая-то мертвящая атмосфера разлита вокруг них: все дремлет или спит, или сидит неподвижно в толстом коконе. Если же и появится жизнь, то это жизнь инфузориев, мошек, червей в болотной влаге, над падалью, во всех предметах, подвергшихся разложению.

Посмотрим теперь на юношей, на младенцев: не скрыты ли в некоторых из них признаки будущего старчества?

Вот Петенька, милый мальчик, бойкостью которого не могут нахвалиться родители. Он своим маленьким ку-

лаком очень энергически колотил слуг и нянек. Он недавно стянул деньги из стола у отца и растратил их на гостинцы. Когда его стали уличать, то, нисколько не смущаясь, он вынул из кармана оставшуюся мелочь и швырнул в глаза своему педагогу. Отец не удержался, чтоб не сказать: «Энергический характер!» Однако погрозил розгою. Петенька наморщил лоб, вздул губы и неподвижно просидел несколько часов на одном месте. Вскоре его начали учить грамоте. После нескольких уроков произошла самая трагическая история. Учитель, довольно строгий, объяснял склады и требовал безусловного внимания. Петя уже несколько раз зевал, мотая головою; наконец, взял карандаш и начал преспокойно чертить им по книге. Учитель вырвал из рук карандаш и ударил слегка по пальцам: «Внимание!» — возгласил он. «Ты драться не смеешь! — крикнул Петя и, изорвав книгу, прибавил: Вот тебе, собака!» — «А! Если так, голубчик, — сказал учитель, — то я научу тебя, как обращаться со старшими». И с этими словами, взяв мальчика довольно крепко за руку, потащил к отцу. Петя, разумеется, не уступал, колотя и руками и ногами педагога. На крик его прибежала мать. «Вы хотите убить ребенка, — завопила она. — Вон, злодей, из моего дому!» — и бросилась, согнув клещами пальцы, на злодея, с явной опасностью для его волос, завитых довольно густыми кудрями. Педагог поспешно обратился в бегство.

Мы, конечно, не думаем выставлять здесь искусства педагога в деле обучения, однако желали бы спросить: что будет с Петей, если он останется таким же, как прежде? Угодать не трудно. Преданный одному обжорству, Петя потолстел, обрюзг, поглупел совершенно. Лицо его, с наморщенными вечно бровями, приняло тупое, дикое выражение — и вот он, будущий деятель на поприще гражданственности!

Нет, однако, сомнения, что из Пети действительно мог бы выйти «энергический характер», если б его развивали с умением. Но на это слишком мало надежды: Петя уже привык ко лжи, к той нахальной, бесстыдной лжи, которая свидетельствует о крайней степени испорченности. В школе силою наказаний его отучили грубить наставникам; но вряд ли исправили. По крайней мере один случай дает повод сильно в этом сомневаться. Случилось, что он утащил у товарища сочинение и выдал за

свое. По своей лени, он не позаботился даже переписать его, а вырвал только заглавный лист, да измарал тетрадь. Обман без труда был открыт, и Петю уличили. Утомясь наказывать, учитель хотел испытать ласку. Он слегка пристыдил его пред товарищами, и потом долго увещевал, умолял говорить правду, обещаясь извинить во всем, в чем искренно признается. Не прошло недели, как Петя солгал вновь, и еще нахальнее прежнего. «Это ложь, бесстыдная ложь!» — сказал с негодованием педагог. «Сам ты врешь!» — отвечал Петя в рифму.

Но оставим этого буяна, достойного быть городовым в каком-нибудь людном квартале. Перед нами другие образцы. Сашенька всегда заслуживал похвалу за отличное поведение. Он сидит прямо, не моргнет глазом, не облокотится рукою: в старину непременно посадили бы его на первой скамейке, и притом с краю, к дверям, чтобы посетитель увидел тотчас пример благонравия. Сердце наставника замирает от радости при виде такого внимательного юноши. (Сашенька отличается также высоким ростом.) Но увы! Скоро следует разочарование. Юноша отвечает урок, и на вопрос: «Чем особенно прославились греки?» — говорит: «Древние обитатели Греции были пелазги; после них населяли эллины... эллины... населяли эллины...». Сашенька вообще не любит никаких рассуждений и, где их требуют, обыкновенно про себя замечает: «Чепуха! Черт знает, как тут отвечать? Не поймешь и вопроса!»

Однако все тетради его в отличном порядке. На каждой каллиграфически выведена заглавная надпись: «Сия тетрадь принадлежит и проч.». Нет ни рисованных фигурок, ни клякс; страницы заложены ленточкой. Сашенька обладает большим искусством письма: выводит ровно, четко строки, и также ровно отлинует поля. Он почти для целого класса переписывает лекции, за что и товарищи оказывают ему взаимную помощь: кто делает сочинение, кто — арифметическую задачу, кто — перевод. Он в своем деле уже очень развит, и говорит, повторяя слова папеньки: «На службе будь только аккуратен, а эти все географии да словесности ни к черту не послужат».

Другой юноша, Степан Игнатьич, был сначала очень ленив и туп, хотя и отличался способностью заучивать на память. Кроме этой способности, он имел большую

наклонность к логике, которую представлял в лицах. Так, накрыв платком одного из товарищей, он спрашивал у другого: «Знаешь ты этого человека?» — «Кто это? не знаю», обыкновенно отвечал тот. — «Ага! Ага! ты не знаешь Иванова, а он сидит подле тебя, на одной лавке!» Так говорил Степан Игнатьич и, сдергивая платок, от души смеялся. Скоро, однако, он получил страсть к более серьезным занятиям. Долгое время бился он, отыскивая в сочинениях Пушкина все тропы и фигуры, названные в риторике; но этот труд оказался ему не по силам. Тогда, избрав предметом занятий греческий язык, он стал составлять из Геродота лексикон ионических слов. Что ж? всякий труд полезен, или, по крайней мере, безвреден. Но беда в том, что Степан Игнатьич, рассказывая всем о своих занятиях, кстати и некстати, утверждает уже, что он пробивает новую стезю в России, и, гордо подымая голову, смотрит с презрением на молодежь, которая кричит об идеях, а между тем не читает Геродота. Вам, вероятно, знакомы юноши *практического* направления? Их так много, что можете выбрать любой образец. Как успели они развиться, установиться так рано в своих понятиях, почти необъяснимо; но эти понятия насели уже твердою корою на юный цвет души — корою, сквозь которую не пробьется ни один молодой стебель. Под словом «юноша» мы привыкли понимать синоним слов: страсть, душа, порыв — кипятик жизни, и во всех увлечениях чистейшее бескорыстие сердца. Мы вовсе не думаем защищать идеальный бред, ту старинную болезнь, в которой испарялись душевные силы, как в чахоточном недуге; но посмотрите на современных практических младенцев. «Уж ты вечно зубришь!» — скажут они товарищу, выразившему некоторую любовь к труду. «Только и знаешь, что книгу... Нечего сказать, нашел себе утешение! Сиди, сиди... авось дадут похвальный лист — есть, по крайней мере, что показать маменьке: купит тебе конька с сусальным золотом... А мы, вот, ничего не делали, да лучше еще твоего отличимся на экзамене: такую разыграем штуку, что любо дорого! Что экзамен? Только бы как-нибудь свалить с плеч, да перейти в другой класс, а там опять поехал, как по маслу!»

Один из подобных птенцов, несколько постарше, говорит: «Скоро ли, наконец, избавишься от этой каторги?

С утра до вечера ломай себе голову, а к чему все это поведет, не доберешься никакого толку! Вон, брат Николай только и твердит: магистром, магистром хочу! И корпит себе целую ночь над диссертацией. Велика радость! Хорошее место можно получить и без магистра. Что мне, в учителя что ли готовиться? Нет! Уж стараштука: философией меня не заманишь. Как только выйду из училища, сожгу все тетради!»

В разговорах между собою эти младенцы обыкновенно не пропустят случая похвастать хорошим делом. «А я, брат, так разоспался в классе, что даже голова заболела... хочу идти в больницу». Или: «А я, знаешь, списал с прошлогодней тетради и подал: вот как по-нашему!».

Если бы кто из них случайно и приготовил как следует урок, то считает обязанностью оговориться: «Я только раз пробежал с Короткиным; у меня даже нет своей тетради; а ты слышал, как отвечал: просто чудо!» Когда начнут им делать выговор за небрежное ученье, то у них всегда готово оправданье: «Это потому, что я торопился». Или: «Я ведь это отвечал, даже ни разу не прочитавши». Но случись, что наставник не допускает подобной откровенности, то они будут уверять, что страшно работали; только не могли никак понять и усвоить. В последнем случае они иногда были бы и правы, если бы действительно их склонность к труду была чем-нибудь доказана. Многие из них на уроке математики скажут, что не способны к этому предмету и посвятили себя преимущественно словесности, а на уроке словесности — что занимаются исключительно историей; но история идет из рук вон плохо, и они говорят: «Это вовсе не мой предмет... то ли дело словесность!»

Какие же, однако, предметы наиболее возбуждают их сочувствие? Различные практические искусства и науки.

1. Искусства. Они не могут спокойно высидеть в классе, вспоминая, как одна актриса вертела ножкою в балете. Они уже мечтают о чудных похождениях маскарада среди упоительного блеску люстр и нарядов; о глазках мадемуазель Аннет, которые выше всяких описаний Пушкина и Лермонтова. Они с сожалением думают о том, что напрасно тратят время в училище, тогда как могли бы усвоить все тайны бала и мод, изучить всевозможные польки... а равномерно езду верхом, стрельяние в цель, игру в преферанс, искусство завивать и

приглаживать волосы и т. д. В последнем, однако, они уже довольно усердно упражняются в училище, и ножницы цирюльника, призываемого начальством, для них ужаснее ножниц Парок, обрезававших жизнь человека: в этом, в одном этом готовы они видеть несовременность и отсталость.

2. Науки. Сюда прежде всего относится гастрономия, составляющая постепенный, довольно обширный курс, начиная от булки и папироски, тайком сохраняемых в классе, до несравненной бутылки клико, для которой, конечно, можно пожертвовать всякой ученостью. Жизнь, жизнь — вот первая наука! А где же и узнать жизнь, как не на гуляньях, не в трактирах и других тому подобных заведениях? К наукам принадлежит также знаменитое: *ars paduvandi*⁴.

Итак, говоря вообще, все их старание состоит в том, чтобы прослыть опытными, разочарованными во всем, знающими свет и все его проделки. Уже в школе нередко приобретают они ту положительность солидного человека, с которою потом в обществе, живописно развлясь в креслах, трактуют о политике, о правилах жизни, о вреде каких бы то ни было увлечений; о том же самом и почти теми же словами они будут толковать до конца жизни.

Знакомы ли вам юноши-дипломаты? Они так умны, любезны, услужливы! Представьте, что к начальнику хоть какого-нибудь пансиона подходит с милою улыбкою один из питомцев, отличающийся прекрасными манерами, опрятностью, скромностью, и говорит: «Позвольте мне, Александр Николаевич, переписать для вас упражнения, которые вы составили: у папеньки есть отличный писарь... Я велю выбрать самой тонкой веленовой бумаги и сделать бархатный переплет с золотою виньеткой». — «Да зачем это? Не беспокойтесь, — отвечает начальник, — писарю, вероятно, и без того есть дело». — «Нет, право! Папенька не любит, что они гуляют целый вечер и на другой день приходят такими сонливыми. Право, Александр Николаевич! Ваша доброта, ваши ласки, которых мы не знаем, как заслужить... уж позвольте: это и папеньке будет очень приятно». — «Хорошо, хорошо. Благодарю вас, — отвечает начальник. — А что? как поживает ваш папенька?» — «Слава богу! — говорит юноша. Только вот одно... нет! уж не скажу: мне совестно... вы

и без того так добры, что... что, право, не знаю...» — и юноша прикладывает руку к сердцу. — «Скажите же, что такое? Будьте, пожалуйста, со мной откровенны». — «Вот видите, Александр Николаевич! К нам приехала тетенька из Москвы: всего на два дня... Папенька хотел меня ей представить и сказал: «Ну, просись сам, если хочешь видеть тетку. Я бы очень, очень желал, чтобы ты пришел домой хоть на несколько часов вечером; но уж не могу и не смею утруждать доброго Александра Николаевича. Просись сам: если отпустят, так ладно». Вот, и мне хотелось бы угодить папеньке: только я знаю сам, что ведь этим нарушается порядок.—«Да»,—отвечает протяжно начальник, более всего, конечно, пекущийся о строгом соблюдении порядка; но вместе довольный покорностью юноши. «Однако напрасно папенька сам не приехал попросить, если это так нужно». — «Да ведь он, Александр Николаевич, очень занят; притом, право, не смел утруждать вас». — «А у вас завтра какие уроки?» — «Чистописание, рисование, география... из географии задано повторять: я знаю отлично». — «Полно, так ли?» — «Александр Николаевич,—говорит несколько обиженный юноша; — разве я осмелился бы когда-нибудь вас обманывать? Угодно вам спросить? Я готов отвечать сию минуту». — «Хорошо. Так и быть: ступайте... только к девяти часам возвратиться непременно». Юноша низко раскланивается и в восторге убегает одеваться.

Он возвращается в училище очень поздно, и когда дежурный спрашивает: «Что это, батюшка, загуляли?»—говорит: «Сам Александр Николаевич отпустил меня».— На другой день он отказывается от всех уроков, между которыми были самые трудные, как-то: математика, физика, немецкий язык. Когда преподаватели допытываются, отчего он не приготовился, юноша отвечает: «Я был дома. Спросите Александра Николаевича: он сам отпустил меня».

Наконец, однажды встретившись с отцом, начальник узнает, что ни тетеньки никакой не приезжало, ни юноша не являлся дома. Он призывает виновного на расправу и энергически говорит ему: «Ну, скажите, с чем сравнить ваш поступок? С чем? Даже последний зверь, и тот не лжет! Даже собака, птица, рыба, и те чувствуют благодарность; а вы? Скажите, можно ли к вам после этого иметь хоть какое-нибудь доверие?» Юноша стоит сми-

но, опустив глаза; на ресницах даже выступили слезы, и он говорит плачевно: «Я не стою, Александр Николаевич, не стою, чтобы со мной обходились так ласково... я хуже самого последнего зверя, потому что зверь не лжет... Я сознаюсь в этом, Александр Николаевич!.. Вы говорите, что зверь не лжет, и я понимаю, ценю слова ваши...».

«Бог с ним!» — думает про себя начальник. «Маленькая шалость не беда: у него при всем том доброе сердце, да и родители просили не слишком строго взыскивать».

Мы привели здесь пример, несколько идеальный; но если бы захотели в подробности пересказывать все маленькие школьные плутни, то исписали бы несколько печатных листов. Плутни эти, составляя сами по себе иногда простительную детскую шалость, в массе обращаются часто в какое-то особенное направление, которого идея находит своих сознательных последователей. Вы иногда услышите, как один из наиболее способных юношей скажет: «Хлопочут о развитии!.. Нет ничего проще — пусть только дозволят надувать; в надувание-то ум более всего и развивается». Другой, в свою очередь, будет доказывать, что надувать, во всяком случае, полезно, когда и тот, кого надули, остается вполне доволен, и тот, кто надул, избегает больших неприятностей. Третий уверит вас, что без надувания никогда ничего не выиграешь.

Следовательно, идея (или искусство) надувания, как идея полного развития, уже вытесняет собою всякие другие идеи, а с ними и возможность какого-либо нового усовершенствования; неподвижность, один из главных признаков старчества, в какой бы разнообразной форме она ни являлась, всегда застигает человека там, где он думает, что раз навсегда разрешил все задачи жизни.

Случалось ли вам встречать старичков, которые вечно чего-то ищут, вечно бегают хлопотливо то туда, то сюда, путая всякое дело? Они строят, чинят, ломают по двадцати раз одно и то же. Вот нужно бы сделать новые обои в комнате: старичок сам бежит на рынок, обходит все лавки, пересматривает всевозможные образчики; по часу толкует с каждым купцом, важно взвешивая все его замечания и мучая бесконечными расспросами: к великой досаде купца оставляет лавку, ничего не купив;

потом призывает на дом обойщиков, беседует с каждым по целым утрам и отсылает их говоря: «Еще подумаю». И он начинает думать о том, как бы славно было переделать все замки в дверях, все ящики в комодах. Происходят новые совещания со слесарями; но уже все ремесленники в околотке знают нашего старичка, и никто не идет на зов его. Посмотрите, как бегают он у себя дома, как ломает голову, отыскивая ключ, который спрятал к себе в карман, чтобы потом найти легче. Но ключ найден и тогда новая забота: «Эй, Иван, поди-ка купи мне гвоздиков». — «Да зачем вам, барин, гвоздики?» — «А вот хочу приколотить эти картинки: посмотреть, как выглядят». И он бьется целых три часа, приколачивая к стене картинки; потом велит снять их, и вновь укладывает в портфель.

Так деятельны эти старички; но ясно, что деятельность их ни к чему не служит. Они как будто чувствуют близость смерти и на зло природе хотят доказать, что еще неумолимо бодры и молоды. Подобно безнадежно больному, они ежеминутно меняют свою прихоть, истощая последние силы на то, чтобы увериться хотя в малом остатке жизни, в них догорающей. Но нет сомнения, что жизнь, беспорядочно расточаемая, тратится тем скорее.

Молодость! молодость! неужели и на тебе должна лежать эта печать разрушения? Или избыток сил вызывает эту потребность вечных перемен, вечного движения? Да! не склоним в бессилии чела; но в самую тяжкую минуту поднимем его бодро: будем жить так, чтоб при самой двери гроба еще мечтать и сохранять надежду на его исполнение! Пускай опущенный занавес прекратит драму еще в полном разгаре. Нет! мы не думаем осуждать подвижность души, как неоценимый признак ее свежести и силы. Но увы! молодость наша такой цвет, который, вырастая слишком быстро, истощает весь корень: ветви тянутся, бледнеют; листья мельчают и вянут. Долгая зима изнуряет их, а весна губит.

Страшная участь постигала многих из наших деятелей: их молодость была после мгновенного блеску и шуму улетевшая струйка дыма! Вот с полною отвагою вступает юноша в свет: сколько идей кипит в нем! — и он действует. «Труд! труд и наука прежде всего», — говорит он. «Но с чего начать? Электромагнетизм, Платон или «Эстетика» Гегеля — все равно: все одна и та же

наука!» Юноша читает две, три глубокомысленных немецких страницы, потом закрывает книгу и думает: «Как, однако, трудно понять! но на первый раз и этого довольно. Дай лучше напишу статью о значении германской философии: к нашему стыду мы так мало ее изучали». И он пишет заглавие: «О значении германской философии» — потом начинает ходить и обдумывать: «Трезор! ісі... — восклицает он, обращаясь к собаке, мирно лежавший под столом. — Трезор!» Трезор со вниманием уставил глаза, но не двигается с места. «Гулять! Хочешь, дурак, гулять, а?» Трезор приподнял уши. «Однако нужно немного пройтись, — продолжает юноша, — еще успею заняться... Трезор! viens...» — и прежде чем барин успел сделать несколько шагов, собака уже скреблась о двери, возвращалась и прыгала на него, заступая дорогу.

Юноша отправился гулять на Невский, где, тихонько подуськивая Трезора на некоторых, на вид не слишком горделивых дам, очень тешился тем, как собака их пугала. Он зашел мимоходом к мадемуазель Эрнестине, которая жила одна со своею маменькой и занималась рукоделем. Он уже встретил там товарища, поверенного всех своих тайн и такого же ревнителя в деле науки. Товарищ тотчас предложил ему поставить на общий счет бутылку шампанского. «Только это будет очень долго, — отвечал юноша. Мне, право, некогда: я теперь читаю Гегеля». — «Ну тебя... с Гегелем! — восклицает товарищ. — Поверь мне: мудрость на дне стакана!» — и юноша поневоле остается. Друзья пьют и между шутками беседуют о своих планах. «Знаешь, Федя! — говорит приятель: — Мы с тобою наверно прославимся. Ты будешь ученым и поэтом, а я сочиню роман в прозе. Слышишь, не смей писать романов: мадемуазель Эрнестина поручила мне изобразить ее жизнь от самого рождения и до первой нашей встречи на Обуховском проспекте. Она столько страдала, столько страдала. Видишь, к ней даже сватался какой-то гусар; но в самый день свадьбы она как-то об этом забыла, уехав гулять с одним студентом». — «Послушайте, — отвечает девица, — вы слишком много себе позволяете: я не из таких, чтоб мне можно говорить всякий вздор».

Проведши очень весело час, другой времени, юноша возвращается домой обедать. Тут вновь припадает у него ревность к занятиям. Но чем заниматься после обе-

да? Феденька (пусть так зовут нашего юношу) берет один из журналов и, пропуская ученые статьи, начинает читать повесть. Тотчас же является у него самого мысль для повести в современном вкусе: молодой человек, одаренный пылом страстей и энергиею воли, ищет деятельности; но свет повсюду его отталкивает и он углубляется в самого себя в диком одиночестве — вот содержание. Феденька тотчас же исписывает без отдыха целый почтовый лист — ну! день не пропал даром. Хотя повести никогда не суждено окончиться, но уже и за доброе начало можно присудить себе награду. Феденька кладет перо и предается мечтаниям. «Ах! — думает он, — если бы найти женщину с могучею, пламенной душою, женщину, которая готова была бы бежать с вами хоть на край света! Стоило бы только сказать — и она явится, и вот тут сядет со мной на диване... Я вот так лежу, и она наклонится ко мне, и глядит таким страстным, умиленным взором, между тем как я рассказываю о поэзии, читаю стихи, или так что-нибудь сочиняю».

Питая эти думы, он выкурил до десяти папиросок, и наконец вспомнил, что давно не посещал одного семейства, где процветала Наденька, бывшая некоторое время его идеалом. Уже давно написаны были им стихи, назначенные ей в альбом. Теперь отыскал он их и вновь перечел с восторгом. «Надежда! какое прекрасное имя, — сказал он. — Нет: я пересоздам эту девушку, я заставлю понимать себя». И наш герой тотчас отправился пересоздавать Наденьку. Наденька встретила его своим обыкновенным, неизменно веселым и равнодушным взглядом. «Что это вы совсем пропали? — сказала она. Уж не влюблены ли?» — «Нет! — отвечал Феденька. — А у вас все любовь на устах, только нет ее в сердце». — «У меня сердце сделано из гранита, — отвечала со смехом девушка, — ничем не проймешь. Отчего ж, скажите, вы так долго не были?» — «Я все занят, просто даже голова идет кругом: теперь читаю Гегеля».

— «Ну, уже вы вечно с вашей физикой!» — заметила Наденька.

— «Гегель был знаменитый германский философ и не писал никакой физики», — отвечал насмешливо Феденька. — «Вот уж теперь философия! Час от часу не легче... А сами прежде говорили, что занимаетесь физикой!» — «Философия важная наука», — начал Феденька и стал

доказывать, как глубокий и многозначителен Гегель. Он тут кстати распространился и о том, что женщине предоставлена высокая цель в жизни, что она не понимает своего назначения, когда думает только о нарядах да о хозяйстве. — «Благодарю вас покорно, — сказала Наденька. — По-вашему, женщина должна корпеть над книгой... Куда как весело! Читать философию... Ха! ха! воображать физику... чудесно! чудесно! Еще нет ли там какой-нибудь науки!» — «Женщина еще лучше мужчины могла бы проводить идеи в общество».

— «Идеи? — отвечала Наденька. — Ну, уж с идеями-то не примут ни в каком порядочном обществе. Вон, Катя Строева вечно с идеями: то пришьет какой-нибудь необыкновенный бант, то пойдет гулять и забудет взять перчатки: так над нею все и смеются!»

Этот маленький спор не нарушил несколько дружеских отношений между противниками: глазки Наденьки так мило играли, что нельзя было не простить ей некоторого равнодушия к идеям. В разговор скоро вмешалась и ее маменька, которая, услышав спор, пришла посмотреть, не поссорились ли молодые люди. «Да! да! — сказала она. — Надя права. Наша молодежь уж ни в чем не знает умеренности. Вот и мой племянник... ходит такой бледный, изнуренный, потерял аппетит, а все от науки! Хотят все хватать с неба звезды, а лучше подумали бы с том, как устроить жизнь: поберечь себя, да прикопить на черный день копейку».

Стихи, написанные в альбом, Наденька прочла с умилением; но по складам и таким бесчувственно-холодным тоном, как будто дело шло о счете магазинщицы. Впрочем, мы ошиблись: счет магазинщицы, вероятно, был бы прочтен с изъявлением сильного чувства. Все-таки она сказала Феденьке: «Вы поэт! Вас надо увенчать лаврами!» — и это несколько успокоило его самолюбие. Он возвратился уже поздно домой и, засыпая, думал: «День все-таки не пропал даром!»

Такова вся деятельность некоторых из юношей: признаки ли в ней старчества или молодых еще неустановившихся сил — мы решать не беремся. Параллель, проведенная нами между старцами-хлопотунами и этими юношами, не совсем верна; но есть сходство в том, что и там и тут видна совершенная бесплодность труда. и там и тут есть желание наполнить чем-нибудь жизнь,

которая уплывает, подобно воде, собираемой в решето; и там и тут, несмотря на внешний вид движения, господствует явная неподвижность, которую можно бы сравнить с грезами лихорадочного сна, когда человек, лежа на постели, воображает, что ходит, бежит, летает!

Мы могли бы привести еще бесконечное множество примеров на все виды старчества, но уже довольно и этих. «Довольно, говорит читатель, довольно! Видим, что вы не любите старцев; но скажите, что сами вы за птица? Нельзя ли из той же самой сатиры Кантемира применить к вам рассказанного о раке? Мать стыдила молодого рака, что ходит криво. «Поди, матушка, сама прямо, — отвечал он, — тогда я поучусь у тебя».

Добрый читатель! И вы, и молодой рак совершенно справедливы в своем требовании. Но дело общее не может быть частным; прежде чем наставлять других, всем бы нам нужно спросить: ходим ли всегда прямо?



Мы приступаем к вопросу, который возбуждал и еще возбуждает жаркие споры между двумя партиями, строящими здание педагогики в среднеучебных заведениях: какой фундамент дать этому зданию, на какой почве, древней или новейшей, его поставить? с помощью древних языков и филологии или естествознания и реальных наук дается молодым умам прочное развитие? — вот в чем не согласны гуманисты и реалисты. Рассматривать всю историю этого спора не составляет цели настоящей нашей статьи; мы не думаем также рассматривать вопроса с отвлеченной, философской точки зрения; мы хотим только поговорить о нем, как о вопросе, имеющем отношение к жизни, и в особенности к нашей жизни.

Предупреждаем, что мы наперед согласны со всеми доказательствами, какие приведут гуманисты в пользу классических языков и филологии: опровергать их в этом отношении значило бы делать спор бесконечным. «Чего вы хотите? — говорят они. — Реального знания? Так мы вам докажем, что классические языки и литературы реальны не менее ваших естественных наук». Мы готовы и в этом с ними согласиться; мы готовы согласиться с ними во всем на том условии, чтоб они также признали, что знание, называемое гуманным, заключается не в одной классической филологии и что требования жизни имеют хоть какую-нибудь силу. Я начну с этого последнего обстоятельства.

Сами приверженцы классических языков в преподавании (как это заявлено было и на педагогических прениях) сознаются, что древнефилологические знания ныне мало имеют у нас успеха; но причину этого приписывают недостаткам преподавания: устарелые ру-

ководства, отсутствие системы, педантский обычай набивать голову сухими терминами и разными тонкостями филологии, бессмысленное заучивание форм — все это с ранних лет внушало отвращение к древним языкам. Мы согласны с тем, что в нынешнее время очень неохотно и тупо занимаются латынью. Но ведь древнеклассические знания у нас считают за собою чуть ли не два века — опыт, кажется, достаточный, чтобы убедиться, насколько они применимы к нашей жизни. По крайней мере, латынь в старину у нас изучали очень усердно. Ломоносов, первый представитель нашей науки, знал отлично древние языки, что можно видеть по многочисленным переводам из Цицерона, Virгилия, Демосфена, помещенным в его риторике. Однако ж главным, любимым занятием Ломоносова были естественные науки, и на всей его личности заметен тот реализм, который так резко обозначил характер Петра Великого. Занятие древними языками у нас послужило только к тому, чтобы утвердить ложноклассическое направление, придать нашему языку совсем ему не свойственный оборот речи. Положим, этому содействовало также риторическое учение, господствовавшее тогда в целой Европе; но и обращение литературы к истине, к природе, которому в Германии так много содействовало изучение греческой литературы, у нас совершилось без помощи классических знаний: Жуковский, первый у нас представитель художественности, не знал древних языков; напротив, Мартынов и Гнедич, отличные знатоки греческого языка, принадлежали отчасти к старой, риторической школе. Очень замечательно, что все писатели, с наибольшим успехом воспроизводившие у нас греческую простоту и пластику, совсем не получили классического образования: Батюшков переводил с французского свои лучшие антологические пьесы; из наших современных поэтов, г. Майков начал свое поприще с изучения юриспруденции. Мы эти факты приводим не для того, чтоб доказывать бесполезность у нас классического знания, а в свидетельство того, что мы совсем другим путем достигали тех результатов, какие в Европе вырабатывались постепенным изучением древнего мира, продолжавшимся много веков. Подражая в этом отношении Европе, нам необходимо бы перенять и те учреждения, какие там возникли на классической почве.

Что касается лично меня, я признаю огромную пользу, какую может принести изучение древнего мира; но все-таки веду свою речь против обязательного изучения древних языков в гимназии. Для меня не существует приведенной выше причины, по которой бы я мог не любить этих языков: я начал ими заниматься добровольно в университете, и потом очень долгое время занимался с любовью. Как в изучении каждой черты любимого предмета, меня, конечно, пленяло осязательное усвоение красоты в греческих созданиях. Я терпеливо выносил самую скуку, добиваясь огромных результатов от анализа какой-нибудь запутанной фразы, искаженной некогда переписчиками и еще более затемненной комментаторами — и, признаюсь, понапрасну убил слишком много времени, потому что в душе никогда не был филологом. Я выбрал слишком длинный путь: при моем тогдашнем пристрастии к классическому миру, мне было бы гораздо более пользы, если бы я побольше занялся относящеюся к нему литературою, а большую часть классиков прочел бы в хороших переводах. Мне было бы очень полезно заняться и другими предметами, которые не отрывали бы меня от окружающей действительности, не замыкали бы в тесный круг идей любопытных на столько, насколько они оставили следы в нашем современном развитии. Но я не шутя хотел быть греком и жить по-гречески, даже гордясь своим равнодушием к окружающему миру. Как ни прекрасна философия Платона, однако с его идеальной республикой не уйдешь далеко. Я привожу здесь свой собственный опыт в той уверенности, что и многие другие испытали то же. Никак нельзя сказать, чтоб наше общество в свое время было более равнодушно к классическим знаниям, чем к каким-нибудь другим, а что оно дошло в некоторой мере до этого равнодушия, так тому причиною не одно плохое преподавание древних языков.

Итак, равнодушие к латыни (до сих пор латынь считается у нас обязательным предметом для поступления в университет) — факт заявленный. Мнение большинства то, что изучение латыни в гимназиях ни к чему не служит. Если бы это было мнение невежд, то мы об нем бы и не упоминали; но так судят люди очень образованные и сами прилежно изучавшие латынь. Нужно ли обратить внимание на такое суждение? Некоторые люди

в словах: «современный взгляд, современные требования» — видят одно пристрастие к моде. Едва скажешь эти слова, они сейчас вам заметят: «Вы хотите подражать иным прочим, говорите с чужого голоса, вы модничаете вашим современным материализмом; вам пользы да пользы, а всякое бескорыстное, серьезное знание вам кажется отсталостью». На все это отвечать очень легко. Во-первых, классическое знание вовсе не ведет к идеализму: греки в жизни своей были более материалисты, чем каждый из новейших приверженцев этого учения; про римлян и говорить нечего. Даже греческая поэзия, при всей игре фантазии, отличается какой-то скульптурной неподвижностью, происходящей от тесного ограничения идеи материею. Она способна скорее умерять идеальные увлечения, чем возбуждать их, и в этой мере гармония — ее существенное преимущество. Во-вторых, не признавая современных требований, надо быть последовательным: надо отказаться от всей современной науки, признавать розги самую благодетельною мерою, ходить в костюме старых веков и т. п. А то в самом деле странно, когда, подобно Чацкому, явившись во фраке на бал, вы будете ораторствовать против фрака, когда, снимая свой фотографический портрет, едзя по железной дороге, пользуясь телеграфами, вы будете говорить против необходимости естествознания. Если бы вы совсем отказались от мира, то и тут сырость пещеры, в которой вы будете жить, заставит вас подумать о некоторых свойствах природы. В-третьих, бескорыстие зависит не от того или другого знания, а от нравственного развития человека: бывают и классики очень расчетливые, и химики очень великодушные. Из того, что в некоторых людях желание казаться современным происходит от пустого фанфаронства, не следует чтобы вообще современное направление науки вело к фанфаронству.

При современном направлении науки, многие знания получили огромное развитие, о котором и не гадано за двести лет тому назад. Естественные науки теперь далеко не то, чем были они в век, когда первый раз Бэкон писал их программу и указывал новый путь исследования; география сделала огромный успех с тех пор, как Колумб открыл Америку; в истории немало накопилось событий и взглядов после знаменитого Роллена. Но свое истинно гуманное значение, свое живое применение к

жизни и судьбам человека получили все эти знания только в наш век. Узнавая строгую гармонию природы и во всем явственно действующий закон ее, мы поистине смиряемся духом. Мы не считаем себя безошибочными в наших самолюбивых мечтах и болезненном увлечении чувств; мы уже знаем, что беспутные мечты есть только эгоистическое заявление своей собственной личности и нарушение того естественного порядка в развитии, который указывает природа. Усваивая этот естественный порядок, мы тем самым яснее сознаем нелепость форм, искусственно наложенных на наше развитие вследствие внешних, случайных обстоятельств, форм, которые, сдавливая жизнь в правильном ее течении, производят в обществе уродство, пороки и, наконец, анархию. Мы постепенно научаемся жить и действовать, сохраняя общую жизнь, а не вредя ей. Вместо прежней лени, покоящейся на лоне невежества и суеверия или самодовольного знания предметов, с которыми никогда не сталкиваешься в жизни, явится неудержимая потребность труда и более широкого анализа, не потому, что и «курочка трудится», как доказывала одна детская брошюра, а потому, что знание природы имеет на каждом шагу применение к жизни и бесконечный материал ее повсюду возбуждает нашу любознательность, хотя бы мы даже не выходили из своей комнаты и имели для исследования только себя, паука, работающего над своей тканью в углу стены, да один луч солнца, пробивающийся в узкое окно. Зная истинные силы природы, человек уже не будет более жарить ведьм на огне или, если опасаться подобного случая совсем невозможно в наше время, — не будет отравлять жизнь свою ежеминутным страхом как перед разными таинственными существами, привидениями, грезами больной головы, так и перед безвредными явлениями физического мира, например, считать крик ворона или кукушки зловещим, бояться паука и ящерицы, считая их ядовитыми животными, видеть конец мира в солнечном затмении и в появлении кометы, и проч. Усвоив, например, процесс образования крови и ее очищения в легких, мы живее понимаем, какой вред происходит человеку от дурной пищи и дурного воздуха; мы живее чувствуем, как нужно бы помочь своему ближнему в этом случае: уж тут нет места тем успокоительным оговоркам, какие любит придумывать человек в своем эгоизме: «Правда, что

бедный человек нуждается... так что ж? Ему немного и необходимо: он привык к своей курной избе (наука не укажет, как тут можно умереть от ядовитого газа) и грубая пища ему нипочем... напротив, он от этого становится еще здоровее». Так, в своем идиллическом невежестве, мы всех считаем счастливыми: в селах у нас пастишки поют на звонкой свирели о любви, в ремесленном быту довольный работник после здорового труда весело отдыхает в кругу своего семейства. Как ни утешителен этот розовый взгляд, он часто очень негуманен. Напротив, при ближайшем знакомстве со всеми действиями природы, какие имеют влияние на человека, мы сильнее сознаем необходимость и находим более средства помогать ему, а следовательно, становимся добрее. Вот гуманная сторона естественных наук: этого не объяснят нам ни рассказы о похождениях Зевеса и Бахуса, ни драка Одиссея с женихами, ни прочие драки под Троею⁶. Правда, греческие типы прекрасны по той простоте чувства и жизни, какая в них является вследствие патриархального, непосредственного отношения к природе. Очень полезно с ними знакомиться для развития в себе этого простого чувства; но так как непосредственные отношения к природе уже невозможны в образованном обществе, то всего естественнее сближаться с природою путем ее изучения. Мы не говорим здесь о важности, какую имеет естествознание само по себе, без всякого применения к педагогике. Если мы считаем полезным знать об ассириянах и вавилонянах, о том, как Нума Помпилий⁷ разговаривал с нимфой Эгерией, об употреблении супинум⁸ и аориста⁹, то как же оставаться равнодушным перед теми видимыми ежедневно явлениями, которые говорят вам тысячами языков, более разнообразных и логичных, чем все супины и аористы, — перед тою громадною историею, которая творится не в одном каком-нибудь уголку, а в целом мире и во всякое время. Что касается педагогики, то развивающее действие естественных знаний, особенно для маленького возраста детей, признано почти всеми: этому содействует совершенная наглядность опыта, столь важная в преподавании.

Итак нет сомнения, что естествознание, как предмет общего преподавания, должно войти в значительной мере в курс гимназический. Изучение географии и истории в соединении с некоторыми данными политической эконо-

мии и статистики также настоятельно требует большего объема. Уже прошло то время, когда довольствовались перечислением рек, городов, фабрик и проч.; когда рассказ о войнах с подробным знанием хронологических таблиц вполне удовлетворял невзыскательных судий. Теперь главное составляет характер народа в зависимости от местных влияний, знание промыслов и других производств, — все общественное устройство, вышедшее из физических и нравственных особенностей того или другого племени. Сколько пробелов наполнилось в географии! Африка, о которой прежде можно было сказать кое-что на двух, трех страничках, теперь становится одною из самых любопытных стран в этнографическом отношении; в Ледовитый океан — и туда проникли. Как обойти без внимания в высшей степени занимательные и наставительные подвиги новейших путешественников и результаты, ими добытые! Перед их делами, несмотря на помощь, оказанную им наукою, бледнеет и самоотвержение Колумба. География становится здесь также очень гуманным знанием. Не рассказ о политических событиях, которые служат только следствием внутреннего состояния народа, как припадки болезни или выздоровление происходят в отдельном человеке от действия всего организма, — а общественный порядок, обычаи, умственное и нравственное развитие эпохи занимают первое место в истории. Победу над персами при Саламине приписывают ловкости и хитрости Фемистокла; но, конечно, Фемистокл был не чудодей вроде богатыря Ильи Муромца: в нем только выразилось превосходство греческого образования и афинского искусства. Чтобы понять настоящим образом этот факт, надо взять рассказы об афинянах Геродота и Фукидида, да патриотические драмы Эсхила и Софокла. Представив живую картину греческой жизни по речам Перикла, по драме «Персы»¹⁰ и другим подобным источникам, вы разом объясните много фактов, которые явятся в истинной, внутренней связи между собою. Точно так же реформация произошла не вследствие продажи индульгенций¹¹. К чему нам знать все утомительные подробности борьбы между протестантами и католиками? Объясните самое движение идей, произведших протестантизм, самый источник оппозиции против папства, которая началась еще со времен провансальской поэзии¹² и продолжалась в лице Данте и Боккаччо, объясните по-

требности новой жизни в XVI веке, и вы расскажете историю, а не скучную летопись сражений, убийств и взаимных обманов. От того-то даже простая народная сказка о небывалом герое, выставляя дух эпохи, лучше объясняет вам событие, чем сухая летописная повесть о действительных происшествиях и лицах. Прочтите наши предания о Калине-царе, об Идолищах, и вы живо поймете, что такое была грубая татарская сила. Летопись Нестора тем и хороша, что знакомит вас с историею нравов. Отчего один его рассказ об ослеплении Василько более рисует вам характер удельного периода, чем вся эта бесконечная перечень ссор и дразг по родословным таблицам? Именно потому, что в его рассказе ярче выступают черты самой жизни. Об этом много у нас толковали в последнее время, но, кажется, еще очень мало сделано, чтобы оживить преподавание истории в средне-учебных заведениях: программы остаются с прежними требованиями наибольшего количества имен и чисел. Становясь по преимуществу изложением обычаев, нравов, цивилизации данной эпохи, история, конечно, очень расширяется в своем объеме; но так или иначе необходимо будет помирить эти требования с пределами гимназического курса. Если считать особенно полезным знакомство с классическим миром, то отчасти к ней, отчасти к истории общей литературы естественнее всего могло бы прикнуть подобное знание. Жизнь древних узнаем мы не из двух, трех страничек Цицерона, приведенных в классе латинского языка, а из связного рассказа обо всем их развитии. Но нельзя также не обратить внимания на успехи исторического знания в новейшее время и на те эпохи, которым оно было посвящено в особенности. Кажется, не будет преувеличением назвать необразованным того человека, которому неизвестны имена Гизо, Тьера, Маколея, Прескота, Шлоссера? Но при тех образцах исторических трудов, какие представляют эти писатели, трудно удовлетвориться одним знанием имен. Вот, познакомясь хоть сколько-нибудь с этими образцами, мы и убедимся, что история — очень гуманное знание, даже гуманнее творений Virgilia и Цицерона. Мы еще ничего не упоминали о русской истории. С изданием памятников, с новыми исследованиями, ее требования все более увеличиваются, переходя за границы краткого курса Устрялова. «Знай себя» — говорили еще греческие фило-

софы. Знать себя нам нужно поподробнее и основательнее уже по настоящему требованию нашей современной истории. В этом отношении, например, прилежные немцы много счастливее нас, ленивых: они уж никак не будут с такою подробностью изучать русскую историю, с какою мы обязаны изучать историю Германии и других народов, а что касается изучения своей истории, то тут обязательства у всякого народа одни и те же.

Мы уже видели, сколько в настоящее время набралось гуманных знаний, хотя мы еще не касались вовсе философии и поэзии. Откуда ж взялось название «гуманный», по преимуществу приписываемое классическому миру? Мы, кажется, держимся здесь только старого предания. Классические знания были действительно *studia humaniora*¹³ в век, зараженный предрассудками, когда все науки еще лежали в зародыше, опутанные, как толстым коконом, схоластикой и мистицизмом. В сравнении с туманными тонкостями Аверроэса, Скота и других учителей, Платон мог действительно казаться божественным по ясности своей диалектики и возвышенности смелых идей. Перед искаженным романтизмом XIII и XIV веков Цицерон и Вергилий были на самом деле высокими представителями человеческого. Самое суеверие древнего мира облекалось в привлекательную, художественную форму, не имевшую ничего общего с грозными созданиями северной мифологии. Грамматика латинского и греческого языков, единственный предмет, разработанный с полным тщанием, действительно представляла самое положительное знание, наиболее содействовавшее к развитию анализа и других логических способностей. Прибавим к этому, что классическая наука имела на Западе самую близкую связь с жизнью, находя себе применение в народных преданиях, в памятниках искусства, в законах, в религии. В XVIII веке первый раз возникают на новых началах история и естествознание; но чисто отрицательное направление, с одной стороны, а с другой — фантастические затеи лиц вроде Сведенборга не могли утвердиться за этими знаниями должного авторитета. Оппозиция против ложноклассического французского направления также содействовала к тому, чтобы утвердить изучение древних языков и литературы, как основу в преподавании. Между тем уже неудачное применение классических преданий во время французской революции ясно показывало, как

древний мир чужд новому. У созерцательных немцев исключительное изучение классиков, наоборот, произвело ученый педантизм и совершенное отчуждение от жизни; у англичан оно сохранялось по любви к преданию, не становясь, однако, помехою другим знаниям. Наконец, в наш век, при таком широком развитии всех наук, естественно, поднялся вопрос: «Что ж? долго ли нам ходить на помочах у греков и римлян? Неужели в восемнадцать веков человечество настолько не развилось, чтоб мыслить самостоятельно? Неужели оно не успело выработать для себя ближайших образцов, и Леонид при Фермопилах все должен быть образцом героя? Неужели только с помощью пяти латинских склонений и четырех спряжений с их исключениями мы сделаемся похожими на людей?». Да, Европа должна была пройти через узкие ворота классической филологии, чтоб выйти на другой, более широкий путь науки; но, раз очутившись на этом пути, нужно ли было возвращаться назад? Нужно ли заставлять молодое поколение испытывать все труды предков, когда и без того его труд так многосложен и безграничен?

Ни классические предания, ни сродство языка не связывали нас, русских, с Грецией и Римом; мы только подражали всему, что делалось на Западе, и классические знания были у нас до сих пор перенесенный цветок, служивший более к украшению теплиц, т. е. учебных заведений. Если при том глубоком корне, который пустили они на Западе, западная наука уже не считает их неизбежным, существенно необходимым предметом для развития юношества, то нам было бы совсем неестественно слишком жарко их отстаивать. В нашем обществе мы видим к латинскому и греческому языкам не предубеждение, а совершенное равнодушие. «Дайте нам что-нибудь прочесть из жизни Греции и Рима в удобочитаемом переводе, или в дельной ученой статье, мы прочтем с удовольствием (как это доказал некоторый успех «Пропилей» и посредственного перевода Тацита); а учиться для этого древним языкам, извините, у нас нет времени. Что касается наших детей, то научите их немножко правильнее писать по-русски, да немножко понимать по-французски и по-немецки; латынь же служит только к тому, что они по крайней мере два раза в неделю остаются без обеда, а это очень вредит их здоровью. Если ж хотите

поболее развить их, то познакомьте их с теми знаниями, которых наиболее требует современная жизнь и наука: мы хотим видеть их не греками и не римлянами, а образованными европейцами и русскими; мы не думаем делать из них каких-нибудь ремесленников, но и не желаем, чтоб они уже с детства приготавливались быть специальными учеными и притом по науке, которая ни нам, ни им не по сердцу». Таково мнение большинства в нашем обществе и, мне кажется, оно не лишено основания. Мы здесь переходим к рассуждению о том, как в применении к нашей жизни становится мудреным обязательное изучение древних языков.

Мы не должны забывать одного: при всей бедности нашей эрудиции и недостатках педагогического развития нам приходится изучать почти вдвое более предметов, чем сколько проходят их в самой ученой немецкой гимназии. Мы уже имели случай об этом заметить в отношении к русской истории; то же самое должно сказать об языках. Ни в одной из гимназий на Западе не преподается русский язык, а нам нужно учиться и немецкому и французскому: там, где в программе какой-нибудь немецкой гимназии назначен будет всего один иностранный язык, у нас их по меньшей мере окажется два, и между ними язык германский, который ничуть не легче латинского. Но, имея в виду гуманное образование, очень полезно бы учиться и английскому языку. Английская литература действительно представляет богатейший материал для всестороннего образования юношества. Если невозможно в гимназии достигнуть того, чтобы разбирать в подлиннике лучшие образцы ее, как, например Шекспира (нам кажется, что при хорошем преподавании это очень возможно), то необходимо назначить особые лекции для некоторого знакомства с нею, равно как и с другими литературами. Ведь изучая древние языки, имеют в виду не один язык, а также изучение поэтических образов в Гомере и Софокле, красноречия и стройности мыслей у Цицерона и Вергилия. Но тем путем, который у нас принят, до этого знания доходят очень мало, или, лучше сказать, совсем не доходят. Латинская грамматика именно более всего и мешает нам познакомиться с древним миром. Если бы мы даже добились того, чтоб читать в подлиннике Вергилия, Горация и Цицерона, то это одностороннее знакомство с классиками может более повредить, чем

принести пользу. Гомер, Софокл, Платон еще могут представить вам в пластической красоте и в обнаженной истине человеческую природу, но что значит для нас Цицерон, Гораций, Виргилий? Один, правда хороший оратор, но его красноречие уж никак не может служить образцом в настоящее время по причине однообразной симметрии слога и искусственности выражений (Долго ли, Катилина??! Что?.. Как?.. и проч.); другой хороший поэт с очень узеньким мирозерцанием: «Живи себе и умеренно наслаждайся, а о прочем не заботься»; третий щеголеватым слогом пересказывает сказки, даже не имеющие интереса народности, и важен более по отношению к позднейшей ложноклассической литературе. Но даже Гомер, Софокл, Платон могут быть как следует поняты только в связи с другими явлениями всеобщей литературы. В них все-таки не столько гуманного, чтобы исключительно на них останавливаться, когда есть создания более близкие и более применимые к характеру нашей жизни. Странно было бы по преимуществу толковать «Эдипа», когда «Король Лир» и другие драмы Шекспира представляют такое богатое содержание для знакомства с человеческой природой. Вальтер Скотт, Байрон, Гёте, конечно, более соответствуют кругу идей, в котором мы живем, чем Анакреон, Еврипид, Овидий. Даже темные скандинавские сказания в некоторых отношениях для нас понятнее, чем греческие мифы, без знания которых нельзя понимать и греческой поэзии, а чтоб узнать эти мифы, надо обратиться к исследованию Востокова. Римская сатира любопытна для характеристики народности римской; но неужели нам нужно обращаться к ней для каких-нибудь поучительных, педагогических целей? Я думаю, что Грибоедов и Гоголь в этом отношении и гуманнее и понятнее для русского человека. О важности для нас изучения всеобщей литературы я уже имел случай говорить в статье «Тезисы по русскому языку» и здесь не буду повторять прежнего. Некоторые думают, что занятие древнею литературою более приучает к труду и служит оселком терпения. Это справедливо в отношении тех, которым к труду уж нечего приучаться; но воспитанников гимназии скорее привлечет предмет, который имеет более близкое отношение к окружающей их действительности. Кроме исторического занятия общей литературою, русский язык и русская литература составляют также один из пер-

вых предметов преподавания. При обширных исследованиях, которые в последнее время предприняты, особенно по нашей народной литературе, курс его должен также во многом расшириться. Нам следует более чем кому-либо знакомиться со своим народом, потому что мы менее его знаем. Может, это только временная потребность; при сближении образованного класса с народом самая жизнь в своем новом развитии будет служить нам руководством; но теперь, когда мы все волею-неволею становимся педагогами, наука должна указать средства быть действительно полезными в деле общей пользы.

В нашем образовании в свое время довольно было обращено внимания на то, чтобы приготовить людей, по преимуществу избравших административное поприще; теперь, когда излишнее размножение чиновников становится немалым обременением казны, можно бы точно так же позаботиться о приготовлении людей, настолько развитых, что могли бы при случае найти себе и другое поприще. Да и в самом административном деле знание народа становится крайней потребностью.

Итак, с одной стороны, естествознание, всеобщая и русская история, география; с другой — языки немецкий и французский, а по возможности и английский, рядом с курсом общей литературы и с изучением родного языка и родной словесности, все более становятся предметами, настоятельно требующими, именно вследствие своего гуманного значения, возможно большего расширения в гимназическом курсе. Много ли времени остается для знакомства с древними языками? Обыкновенно утверждают, что эти языки по полноте своих форм, по строгой логической конструкции, по самому несходству с новейшими языками чрезвычайно полезны для упражнения умственных способностей в учащихся. Мы этого и не отвергаем. Следовательно, главною целью гимназического обучения будет развитие филологических способностей, потому что приучить вообще к анализу, к внимательному вниканию в предмет несравненно легче с помощью чисто реальных знаний. Но всякий ли имеет филологические наклонности и можно ли упражнять их чрез занятие мертвыми языками почти с детского возраста? Можно ли смотреть на науку как на что-то отдельное от жизни, когда вся современная наука и обязана своими успехами сближению с природою? Притом, и для развития фило-

логических способностей в той мере, в какой оно может быть допущено в среднеучебном заведении, разве недостаточно двух языков иностранных, из которых немецкий не уступит по искусственности конструкции латинскому? Уж естественнее было бы допустить сравнительное изучение русского языка с древнерусским, старинным церковным и славянскими наречиями; наконец, просто ввести курс сравнительного языкознания, куда войдет в некоторых формах и санскритский, и древнеготский, и прочие языки. Латинским языком и в той мере, в какой он преподается в гимназии, занимаются неохотно. Виною этому, говорят, были дурные руководства, дурное преподавание. Мы уже видели, сколько времени существуют у нас классические знания. Что ж? Долго ли еще нужно продолжать этот опыт? При самом отличном преподавании все-таки придется упражнять воспитанников формами и формами, распространять изучение грамматики свыше всякой меры, потому что целью будет все-таки филология. Так, в греческом одно изучение наречий дорического, ионического, эолического займет огромное время. Что касается руководств, то они немного помогут без содействия искусного преподавателя и любви к предмету *. Хорошо, скажут нам, как же без знания латинского языка посту-

* Г-н Филонов, доказывая необходимость учебников («Журнал Министерства народного просвещения», май, 1860), делает замечание на мою мысль о бесполезности для гимназий руководств по русскому языку и словесности, которое не предлагает обильного фактического материала для составления лекций. Он находит тут противоречие с тем, что я говорил о моих неудачных попытках на поприще педагогики (см. статью: «Тезисы по русскому языку»). Имея в руках хороший учебник, я, по словам г-на Филонова, «не попадал бы впросак, не глушил бы всех учеников схоластикой и проч.». Вообще во всей статье г-на Филонова видно какое-то отчаяние по случаю тех печальных фактов, которые приходилось наблюдать ему; он даже защищает учебники, как надлежащую мерку, по которой начальство заведения может наблюдать, что и в каком виде проходится (стр. 88). Но, увы! в преподавателях, которые руководствуются только утвержденною от начальства книгою и которыми сама эта книга руководствует, даже в полицейском отношении, очень мало найдем утешительного. Тогда уж лучше надеть на книгу вицмундир и поставить ее на кафедру. Коснусь себя в моих педагогических начинаниях. Отчего автор думает, чтобы руководство, назначенное для воспитанников, могло вдруг просветить меня? Я прочел не одну книгу и все-таки блуждал, как в потемках; я с трудом вырабатывал себе кое-какие понятия о том, чем наполнить курс словесности, а тут сразу, по одному предписанию, все решено и покончено. Чудная была бы эта книга, заменяющая и для учителей весь педагогический опыт и для воспитанников хорошего

пить в университет: ведь оно предписано. Мы желали бы знать, для чего, собственно, необходимо это знание? По факультетам математическому, естественному и юридическому оно ограничивается употреблением некоторых терминов позднейшей, искаженной латыни: для этого, пожалуй, можно оставить и в гимназиях по одной лекции в неделю в двух последних курсах. Кто бы вздумал изучать специально римское право, тому всегда есть возможность научиться этому специальному латинскому языку и в университете, для чего, конечно, мало послужит чтение Цицерона и других классиков. Остается один филологический факультет, для которого, собственно, и необходима филологическая гимназия. Мы думаем, что всякое специальное направление следует предоставить свободному выбору. Особенная гимназия с характером чисто филологическим удовлетворяет потребности тех, которые чувствуют призвание к этому занятию. Если потребность эта явится сильнее, могут быть открыты и две гимназии, и т. д. Но преподавание греческого и латинского языков должно быть назначено преимущественно для высших классов. Наше разделение университета по факультетам также отзывается стариною: история общая и русская, общая и русская словесность отнесены к филологическому факультету, тогда как это предметы чисто общего образо-

преподавателя! Да и откуда взялась бы хоть по теории словесности подобная книга? Кто над ней будет судьей? На каких основаниях ее примут? Через общее согласие наших педагогов? Вряд ли хоть двое найдутся согласных в этом отношении. Взгляните на заграничные учебники по словесности: чем только они не наполнены! Я понимаю, что для дурных педагогов необходимы знания, практика: с одной стороны, знание науки, которая преподается; с другой — знакомство с педагогическими приемами. Дайте и хорошее руководство не знающему ни того, ни другого, он в своих объяснениях все перепутает. Надо предполагать огромную способность в воспитанниках, чтобы они с помощью одного учебника могли развиваться; для большей же части учебник послужит отличным руководством к тому, чтоб ничего не делать: заучил наизусть к экзамену и баста. Против этого вечного болезненного долбления необходимо вооружиться. Поэтому я не отвергаю руководства для гимназий, но такого, которое давало бы обильный материал для составления лекций, то есть служило средством для самостоятельного развития, чего хотел и автор. Тут нужны не правила, а образцы со сравнительным разбором, который постепенно вел бы к усвоению разных свойств сочинений. В истории литературы главным предметом также будет изложение содержания разных замечательных произведений. Но мечтать о том, чтоб подобная книга, как бы хорошо она ни была составлена, заменила живое изложение преподавателя, было бы слишком много.

вания. Для того, кто бы посвятил себя им специально, конечно, необходимо знание и древних языков; но, помимо этой специальности, университетский курс представляет очень много, имеющего общий интерес. Доказательством этого служит, что лекции упомянутых предметов посещаются большею частию лицами, никогда не изучавшими латыни или знающими ее очень мало, лицами не филологического факультета и которые никогда не думают посвящать себя филологии. Для тех же, которые исключительно посвящают себя ученому поприщу, можно бы назначить в двух первых курсах особенные лекции латинского языка. Не то же ли самое происходит теперь с языком греческим? Его не требуется для экзамена при поступлении в университет, а между тем он столь же необходим (если еще не более) для специального занятия русскою филологиею, историей и литературой. Отчего же такое предпочтение языку латинскому? Не будем заблуждаться. Занятие древними языками слишком серьезное и его с пользою можно начинать только в более зрелом возрасте. Тогда и юноша разовьется настолько, чтобы понимать все превосходство древней филологии и идей, выраженных древним миром. А то, начиная курс латыни почти с малолетства, мы отбиваем всякую охоту к дальнейшему усовершенствованию в этих знаниях. Даже в V классе гимназии воспитанники еще не довольно созрели, чтоб усвоивать тонкости филологии. Если же знание древних языков имеет целью только чтение классических писателей, то к чему такой длинный путь? Не лучше ли прочесть их в хороших переводах? С другой стороны, надо помнить и то, что поверхностное знакомство с классическим миром не принесет никакой пользы. Какое, например, воспитательное значение могут иметь греческие мифы, рассказанные по-детски? Тут или, становясь на точку зрения нашей старины, объявляют Зевеса чуть не бесом, или стараются приукрасить голую истину каким-нибудь сантиментально пошлым поучением. Англичане делают последовательнее, представляя греческих богов и богинь в карикатуре, для одной простой забавы. Я бы желал знать, какое понятие о римской литературе можно получить по бесцветным отрывкам и сентенциям, которые помещаются в хрестоматиях? Ведь ни Ювенал, ни Тацит, ни даже лучшие сатиры Горация не войдут в них. Бог с ним, с таким знанием.

НЕУЖЕЛИ УПАДУТ ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ? ¹⁴

В настоящее время толки о воскресных школах как-то притихли в нашем обществе. Этот вопрос, по нашей привычке живо решать дела или успокаиваться на решении, в котором мы сами не принимали никакого участия, сдан уже в архив. Мода со своими воздушными крыльями пощебетала над этим делом и вопорхнула вслед за другими новинками. Эта птичья легкость, с какою мы подходим к каждому вопросу и с какою потом укрываемся от него в свое теплое гнездышко, конечно, не доказывает нашей самостоятельности и сулит в будущем мало отрадного. Правда, воскресные школы еще существуют... Но мы опасаемся, чтоб по прошествии года, во втором тысячелетии России, не поднят был вопрос: существуют ли у нас воскресные школы? Так тихо, незаметно и бедно их существование. Еще есть люди, которые для них трудятся довольно неумоимо; но что значат эти труды в массе дела, какого требуют бедняки, посещающие школы!

Целую, долгую неделю сидит бедняк в душной мастерской под вечным страхом взыскания, испытывая на себе науку: «за битого дают двух небитых»; поспешно съел свой нищенский кусок — и опять за работой до поздней ночи. Что делать? Хозяин и сам не рад, да работа срочная... И в этой жизни ни одной искры мысли, никакой надежды на выход. Если б и нашлось лучше место, так контракт связывает по рукам и по ногам. Кто заключал этот контракт, тот, конечно, не думал об участии ребенка: сбыл с рук — и слава богу! А мастерская не педагогическое заведение: хозяину нужна машина, поставляющая к сроку работу; нужно выжать всю выгоду, какую в данное время можно извлечь из этого чело-

веческого продукта. И не то, чтоб всегда понукали: дай бедняку несколько копеек — и за невиданный грош он готов целую ночь напролет проработать. В шестнадцать лет сгорбленная шея, тупой взгляд, запуганное лицо, или, что еще хуже, отчаянная готовность пуститься в разгул: уж тонуть, так в море, а не в поганой луже — и вышла мастерица! В одном магазине спрашивали девочку: «Что, у вас добрый хозяин?» — «Ничего, добрый». — «А бьет?» — «Бьет... ведь нельзя же: балуют». — «Как же он бьет?» — «Как случится: иногда кулаком, иногда и просто за волосы». — «А вы много работаете?» — «Как случится: иной раз до десяти часов, иной раз и до часу ночи». — «Ведь это запрещено: так долго сидеть вредно». — «Ничего, сидим... хозяин добрый, жалеет; да заказов много, особенно к празднику». — «Пуускают ли вас в школу?» — «Пуускают, да некогда: работы много».

И вот, такой ученик или ученица приходит в школу иногда с большим страхом: между некоторыми, даже здесь, в столице, ходит молва, что и в воскресной школе бьют здорово. Бог весть, откуда появляются подобные толки, но нет сомнения, что они существуют. Однако всякий страх рассеется мигом, как ученик увидит шумную толпу народа, которая в гимнастической зале лазит вместе с учителями по шестам и веревочным лесенкам или с веселым смехом бегают по коридорам до начала уроков. Скорее с другим чувством бедняк придет в школу. После трудной, горькой работы иногда, несмотря на ропот хозяина, он отдаст немногие часы воскресного отдыха на грамоту. В посещении воскресной школы он неясно видит для себя какой-то выход к лучшему: хоть на миг ободряет его и приласкают, хоть он заглянет в те самые комнаты, где учатся барские дети! Ему говорят «вы», в таинственных буквах ему показывают неведомую мудрость, с которою он произойдет всякую науку — бог даст, выйдет в люди. В этом не на шутку уверяют его грамотеи, ходящие не так, как он — в зипуне, а в щегольском, иной раз, даже в форменном платье — значит, чиновные господа. С какой благодарностью смотрит и девушка на свою учительницу, даму в пышном кринолине, в шелках, с золотою цепочкой на груди! Эта дама, может быть, недавно примеряла платье в том самом магазине, где она бедствует, и ее суровая хозяйка рассыпалась мелким бесом перед гостьею — и вот теперь эта са-

мая дама, ее наставница, ласково охватила ее (в перчатках) за грязную талию, дружески говорит ей: «Душечка! разберите вот эту букву». Но и помимо этих ласк, этих теплых слов, ученик или ученица любят школу: сюда манит их свободный труд, отдаленная надежда, что им будет хоть сколько-нибудь получше на свете, когда они познакомятся с грамотой. Для этого нового труда не жалуют они последних минут отдыха, потому что темное сознание, может быть, говорит им: «здесь мы похожи на людей; здесь с нами обходятся, как с людьми... Чему научимся дома? Бегать по улицам, да грубой, площадной брани... Чем слушать воркотню какой-нибудь пьяной тетки, уж лучше почитаем хорошенькую книжечку». И вот, с наивною верою в ту мудрость, какую раскроет им хорошенькая книжечка, приходят они в школу... сидят, ждут... увы! ни мудрого грамотея, толковавшего о высоком значении грамоты, ни душечки-дамы в пышном кринолине — как не бывало! Где они проповедуют свои гуманные идеи о развитии или высказывают сокровища своего нежного сердца, неизвестно; но можно быть уверенным, что в школу они более не заглянут. Самые добросовестные из них скажут: «Тоска! встанешь в одиннадцать часов, а тут беги в школу учить грамоте. Погода, бог знает, какая, да и спать хочется» — и расхохочутся, когда другие станут уверять их, что нет прекраснее дела, как помочь безграмотному народу. В самом деле, забавно толковать о народе, когда нашего великодушия не станет и на три часа в неделю! Три часа, которые жертвует нам народ, вырываясь, как из темного подземелья, на свет божий, — эти три часа мы лучше употребим на спанье или на мечты о прогрессе: тут мы гораздо сильнее. Другие из образованной братии... Но что говорить о других? Опасно будить человека, которому хочется спать... Чего доброго, он уснет еще крепче!

Где же наши силы? Кто нам на помощь? В некоторых школах уже нанимают учителей по рублю в месяц, предлагают им нравственное поощрение в ходатайстве перед начальством, придумывают почетные титулы для тех из влиятельных особ, которые покровительствуют школам. Всем этим богата провинция: столица покамест держится столичной молодежью. Те бедные учащиеся, в пользу которых наши литераторы столько раз упражняли свои легкие перед жаждающей красноречия публикой, по всей

справедливости, в отношении к воскресным школам, могли бы называться учащими, бескорыстными педагогами для народа — и чем кто из них беднее, тем усерднее в своей доброй деятельности. Кроме студентов университета и разных академий, сюда относятся воспитанники старших классов гимназий и многие из молодых военных. Что касается военного сословия, то мы слышали, что и наиболее образованные из унтер-офицеров выражали свое желание обучать грамоте. Что б мешало им участвовать в этом добром деле? Нет сомнения, что образовывать учителей из лиц, наиболее обращающихся в среде народа, — дело первостепенной важности. Они могут распространить грамотность по деревням и селам, чего никак нельзя ожидать от наших патентованных педагогов. Но скажут: возможно ли, чтоб какие-нибудь ремесленники, солдаты, мещане могли способствовать развитию масс, когда они сами так неразвиты? До развития, конечно, еще далека песня. Наше дело, выбрав людей наиболее смысленных из простого звания, указать им правильный метод в обучении грамоте, чего достигнуть не так трудно. А к распространению правильных понятий в народе послужат книжки. Как ни мало таких книжек, приноровленных к народному смыслу, они могли бы на первый раз доставить хоть какое-нибудь упражнение для пробуждающейся мысли. Приведем в пример хоть басни Крылова, стихотворения Кольцова, некоторые рассказы Погосского и Марка Вовчка. Но кто заботился о распространении этих сочинений в народе? Грамотный народ с жадностью читает все, что ему ни попадется, а попадаются ему одни плохие книжонки московского издательства. У нас есть комитеты грамотности, есть разные учебные общества... Где они действуют? Как сказочные герои, в каком-то далеком, тридевятом царстве. Позаботиться о самых популярных изданиях, составить хоть один дельный читальник для народа, завести ходячих по городам и селам для продажи дешевых книг — было бы их делом. Говорят, что на это нет денежных средств; но мы видели, какой успех имели в последнее время чтения и спектакли. Бог даст, к ним не охладает публика, зная, для какой благодетельной цели они служат. Нужно только, чтоб эти чтения и спектакли устраивались не всяким, кому вздумается, а лицами, сколько-нибудь известными обществу, доверенными от разных

собраний и комитетов и чтоб в сборе и употреблений сумм давалась возможно полная отчетность. Можно надеяться, что всякое чтение, результатом которого будет открытие новой школы, издание полезной для народа книги, всегда возбудит сочувствие. Мы вообще не скупы на денежные пожертвования: не заставляй только нас самих работать. Кроме того, нашлись бы хоть немногие издатели, которые сделали бы значительную уступку при печатании народных книг; нашлись бы люди, жертвующие для этого или материалом, или и деньгами. Наконец, народные издания, как бы они дешевы ни были, при правильном их распространении могли бы окупаться. Тут мало надежды на книгопродавцов; обществу нужно бы избрать для этого особенных деятелей. Словом, все было бы возможно при искусной, неутомимой деятельности лиц, взявших на себя труд содействовать образованию народа. Но мы обыкновенно с большим жаром спорим, толкуем, а о чем шел спор, под конец собрания никто и не знает. Говорить с важностью о мелочах и отшучиваться от важных вопросов — вот в чем все наше искусство. Делать дело, при добром желании, совсем не так трудно, если только какие-нибудь не зависящие от нас обстоятельства не загородят нам дороги. В пример мы приведем один случай. По распоряжению совета воскресных школ при Михайловской артиллерийской академии многие из его членов во время своих летних прогулок по России завели в разных деревнях школы, и совет поддерживает эти школы, доставляя им необходимые книги, а еще более своим нравственным влиянием. Средства, которыми располагает совет, самые незначительные, и при всем том дело, как мы слышали, идет не без успеха. Главным препятствием к открытию школ было не равнодушие народа к грамоте, а все то же безучастие так называемой публики и особенно лиц, которые по своему званию более всего должны бы содействовать успеху этих заведений. Местные учебные начальства отзывались даже с каким-то сарказмом о подобном предприятии: «Вот чепуха! И при губернских-то гимназиях в школах некому учить, а тут еще заводят в деревнях! Кому будет охота возиться с мужиками?»

Надо заметить, что действительно некоторых пугает переписка, какой требуют правила для воскресных школ. Испрашивай позволения у директора, давай точные све-

дения о распределении занятий, извещай немедленно о всех выбывающих и вновь принимаемых преподавателях; кто хорошо знает устройство воскресных школ, тот поймет, что с точностью сделать этого невозможно. Директор живет иногда за 300 и более верст; он на провинции власть, которой не любят напоминать о себе какие-нибудь штатные смотрители, а под непосредственным ведомством этих смотрителей и находятся школы: начнется переписка; кто-нибудь, пожалуй, еще насплетничает — жди нагоняя. Притом, смотрителю много хлопот и со своим училищем, а тут собирай сведения о школах по деревням. У директоров нужно ходатайствовать о разрешении, а на это ходатайство не все они отзываются скоро и доброжелательно. Сообщать точные сведения о разных переменах в составе учителей нет никакой возможности: иной придет поучить на одно воскресенье, другой поучит с час — и поминай, как звали! Ведь в воскресную школу приходят заниматься по доброй воле, наставникам денег не платят — их не свяжешь никаким обязательством. Что касается распределения занятий, то в этом, конечно, необходима известная правильность; но и тут есть множество обстоятельств, по которым занятия изменяются во время самого преподавания: положим, что законоучителю вдруг придется исполнить какую-нибудь духовную потребу — вот, уж его место занимает другой преподаватель; нет более учащихся, которые желали бы заниматься черчением — и время, для этого назначенное, наполнят другим предметом. В одной школе может случиться до двадцати кружков, и в каждом, смотря по способностям и знаниям учащихся, особое распределение занятий... Вообще, если б обо всем этом извещать директора, то с фабрик целой России не достало бы бумаги.

Заметим еще об ограничении предметов преподавания и о книгах, назначенных в руководство. Воскресные школы сравнены с приходскими училищами не совсем основательно. Приходские училища заводятся большею частью начальством или помещиками; в них учение ежедневное и должно идти более правильно. Воскресные школы открываются частными лицами; учение бывает один раз, много — два в неделю: отрывая несколько часов от работы для воскресного отдыха, сюда приходят учиться в городах — дети ремесленников, в селах —

крестьянские дети; приходят добровольно и взрослые, и грамотные за той наукой, какая им понадобится. Для крестьян, для фабричных иногда нужно сознательное понимание какого-нибудь производства или ремесла: если б нашелся для них дельный учитель, зачем лишать их средств быть полезными обществу? Заохотив их к знанию, можно бы спасти многих от пьянства и отчаянного разгула. Нравственное влияние воскресных школ несомненно. Притом, у нас до сих пор не существует ни реальных училищ, ни публичных чтений для народа; да если б и существовали, так работнику нет возможности ни правильно посещать их, ни вносить деньги за слушание лекций. У нас не раз жаловались, что крестьяне и фабричные, научившись грамоте, употребляют ее во зло ближнему: это и происходит от того, что наука не шла далее машинального чтения и письма. Ведь не примут же двадцатипятилетнего детину в гимназию для занятия науками, которые ему ни к чему не послужат, а между тем и у него могут оказаться способности и добрая воля. Где же он приобретет новые, полезные для себя знания? В торговых городах могут явиться желающие учиться некоторым языкам, географии и проч. Это не будет правильная наука; да какой-нибудь сиделец, приказчик, девушка, работающая в магазине у иностранца, скажут спасибо и за то, если их научат немножко разбирать по-французски или по-немецки. За границею какой-нибудь блузник нередко знает основания физики, химии и механики; прислужница в трактире оканчивает курс в высшем женском институте, и это нисколько не мешает им быть отличными работниками и прислужницами. Но где явятся наставники для подобных грамотных людей? В этом-то и дело! Значит, для нас совершенно излишни какие-нибудь стеснения; нечего делать предписания о том, чтоб не украли луны с неба. Между тем, ведь всякий может учить у себя на дому кого угодно и чему угодно: этого не остановят никакие правила. Отчего же в школе, при публичном преподавании, при ответственности одного лица, утвержденного распорядителем, опасаться каких-нибудь бесполезных или несвоевременных мудрований? Можно быть уверенным, что сами учащиеся не захотят заниматься наукой, которая не имеет для них никакого применения к жизни: мы говорим о грамотных и взрослых; дети же и без предписаний будут заниматься одною

грамотою. В правилах сказано, что «в воскресных школах употребляются только книги, признанные полезными для приходских училищ», — между тем само учебное начальство признало большую часть из этих, некогда одобренных, книг совсем негодными для преподавания; это доказывается и тем, что оно вызывает желающих составить новые хрестоматии и руководства. Представим же себе, что один из усердных исполнителей правил запретит в школе читать все книги, исключая какой-нибудь старинной азбуки со слогами «брю, хрю» и пр. Сознавая совершенный недостаток в хороших учебниках, начальство большею частью предоставляет преподавателям гимназий и уездных училищ пользоваться теми книгами, которые они признают полезными как вспомогательное средство при обучении. Этот недостаток еще ощутительнее в отношении книг для народа. Еще азбуки найдутся; при умении учить, всякая азбука хороша: были бы только буквы; учитель и сам нарежет их из папки. Но вот, простой человек научился грамоте... что ж он будет читать? Ведь нельзя же предписать такого правила, чтобы грамотный не читал, что ему попадет в руки. Так дома читай, что тебе угодно, а в школе не имей других книг, кроме определенных для приходских училищ. Вот, например, книга: «Прекрасная магометанка, умирающая на гробе...» — уже не помню, на каком гробе, — одобрена она или нет? Представим себе, что учащийся добыл где-нибудь эту глупейшую книжицу, прочел ее и пришел похвастаться в школу. Преподаватель начинает вновь читать с ним и объясняет нелепость подобных повестей, а чтоб показать, какая должна быть повесть, приведет отрывки... ну, хоть из Гоголя. «Боже сохрани! Что вы делаете? Посмотрите, что предписано в правилах!» Да разве могут найтись такие ревизоры, которые поняли бы правило следующим образом: «Научив грамоте, не читай учащимся ничего дельного и полезного». Как не найтись! Впрочем, нам зачем слишком восставать против этого? Ведь нам это с руки...

Мы говорили о ревности, с какою занимаются в школах молодые люди, оканчивающие курс в разных заведениях. При первом знакомстве с жизнью, конечно, это для них самих лучшая педагогическая школа. Тут они становятся лицом к лицу с бедностью, с реальной, неприкрашенной жизнью — и лучшим чувством безрасчетного

добра, столь живым в молодые годы, есть хоть какое-нибудь применение, есть хоть указание на дело, к которому призвано современное общество. Здесь, что еще важнее, им приходится встретиться с трудом медленным и упорным, каким всегда бывает истинный труд, состоящий не в толчении фраз, не в одной болтовне об идеях, нахватанных кое-как, с ветру, а в самой борьбе с грубою действительностью, в искусстве и терпении резчика, работающего над крепкою сталью. И добро им, когда первым их самостоятельным трудом будет обучение грамоте бедных людей, здоровое применение усвоенной науки! К этому братскому кружку, в его чистых стремлениях к добру, всегда могла бы пристать и женщина, которую наши Пушкины и Тургеневы прославили как стойкую героиню, ратующую за всякий благородный порыв сердца. Мы говорим о женских воскресных школах, в которых ничто не мешало бы принять участие ради той же доброй науки воспитанницам из высших классов женских заведений. Правда, многие из них только после выпуска в первый раз сближаются с жизнью: тут-то бы и испытать, насколько крепка любовь к добру, вычитанная, взлелеянная мечтами и под строгим замком приличия замкнутая в сердце. Но всем известно, как развиваются эти типы, столь прекрасные у Пушкина и Тургенева. На дому их окружает попечительный надзор маменек, тетенок и всей обширной родни: все неумоимо заботятся, чтобы в них, как в хорошо выкроенном платье, не было ни одной лишней складки. Каждую обделают, как альбом в дорогом переплете: на розовых страничках читаешь про вечную дружбу, про холодность людей, про мирное счастье в кругу лиц, дорогих сердцу, — все так приятно и сладко. Долго красуется альбом в гостиной на показ всем; многих он тешит, многие вписывают в него свои пожелания и мечты, и, наконец, заброшенный, лежит он вместе со всяким старым хламом, не оставляя и воспоминаний, потому что в нем нет ни одной фразы, отмеченной жизнью: все было писано по заказу. Но ныне не в моде сентиментальность; девушка, которая знает свет или желает показать, что его знает, бьется изо всех сил, чтоб дать вам понять, какая глубина скептицизма в ней сокрыта: она осмеет всякое искреннее увлечение; ее положительность доходит до того, что она не ступит, не взглянет по-человечески, а все с выдержкой, сохраняя

однажды принятый тон и раздумывая про себя, как бы быть совершенно наивною. Вечная сухость сердца при идеальных грезах и вечное насилие над собою, чтоб заглушить всякий естественный порыв души, как неприличную слабость, — вот ее доля. С малых лет не привыкнув ни к какой самостоятельности, живя по воле и прихоти других, она, если бы и захотела, не сумеет действовать по своему убеждению и, лениво покоряясь судьбе, накидывает маску равнодушия, чтоб скрыть совершенное отсутствие воли. В жизни, на зло нашему семейному коснению, еще пробиваются порою характеры, если не с твердым закалом в убеждениях, то страстные, порывистые, с горячим сочувствием к делу жизни: в закрытом заведении образование какого-нибудь самостоятельного характера, по самому устройству этих заведений, дело невозможное: он прежде всего высказался бы в отвращении к неестественному порядку, который не допускает никакого развития самостоятельной мысли. Слова «школа» и «жизнь» у нас обыкновенно противопоставляются друг другу: это печальное отчуждение школы от жизни, этот вечный раздор между знанием и действительностью нигде так не заметны, как в закрытом заведении. Тут все подведено под одну мерку, все направлено к тому, чтоб обезличить человека. И при всем этом гнете формы, которая освящена давностью, вросла, так сказать, в самые стены заведения и охватывает вас при самом входе в образе грозного швейцара с булавою, сколько прекрасных сил таится в молодых душах, строящих тут, как в заколдованном замке, свой волшебный сказочный мир, сколько добрых стремлений, сколько энергии для благородной деятельности готовы пробудиться в них, если хоть одной здоровой мысли удастся проникнуть сквозь эти стены и формы!

Перерабатывая себя на новый лад в жизни, они весьма естественно сблизятся с добрыми стремлениями молодого поколения.

Мы далеко отвлеклись от своего предмета; впрочем, это отступление шло к делу: мы пересчитывали; наши молодые силы, годные для общественной деятельности. Что касается образования народа, то нам необходимо деятельно за это приняться, если не хотим раз навсегда решить, что все наше образование служит только для собственной нашей праздной забавы. Здесь решаюсь я

предложить несколько мыслей, основанных на опыте, о том, как бы должно идти обучение в воскресных школах.

Какие дети приходят в эти школы? Многие из них, отданные с малых лет на фабрики или в магазины, не знают ни места своего рождения, ни родных, ни даже отцовского имени: Петя, или, вернее, Петька, — и все тут. Они никогда не любопытствовали и знать об этом: так бессознательно, в машинальной работе, сложилась вся их жизнь. Следовательно, у большей части детей нечего спрашивать о каком-нибудь развитии. Однако некоторые, оставаясь в дому, посещали приюты или где-нибудь научились названиям букв: *аз, буки веди*. Есть дети, которые знают все буквы в порядке: *а, б, в, г*, — и проч., но не сумеют ни одной из них найти в азбуке. Другие скажут вам целый ряд слогов: *бра, вра, гра*, — бессмысленно заученных наизусть, и когда вы начнете с ними читать, то при каждом слове, ни к селу, ни к городу, приплетают эти *бра, вра, гра*. «Ну, вот вам слово: «тятя», — говорит учитель, — вот эти две первые буквы вместе будет *тя*, повторите: *тя*... что ж будет дальше?» Мальчик думает, думает и вдруг скажет: *вздры!* Таких детей всего труднее научить читать: все эти «вздры» не скоро выбьешь из головы. Есть такие, что отлично пишут все буквы на бумаге, даже легко списывают с книги слова, и при всем том не могут прочесть ни одной буквы. Другие свободно читают и совсем не умеют писать. Вот с какими разнообразными знаниями приходят в школу! Наиболее развитые дети и сочинят вам что-нибудь, например: «Мы были в саду, играли. Как там хорошо! В саду играли в кошки-мышки. Нам хорошо было, только на траву не позволяли садиться». Вот отрывок из сочинения грамотного крестьянина, прожившего уже два года в Петербурге: «Стал снаряжаться я домой, нет обуви никакой, и приехал я в деревню, просто, так сказать, ни с чем: только что один худой сюртучишка кой-какой. На беду же воскресенье; на гулянье я пошел; там раскинуты палатки, важно с пряником стоят; девки водят хороводы, смирно, прямо все стоят; парни ходят и гуляют и орехи покупают; товарищи мои уряжены стоят, все в сибирках и в шинели, и цепочки при часах: только я, бедняк несчастный, разгулялся без часов. Нет ни шляпы, ни шинели; только что один сюртук. Девки песенки запели, а сердечко тук-тук-тук». Мы, конечно,

не выставляли грамматических ошибок, которых изрядное число в подобных сочинениях. Здесь любопытно стихотворное выражение грусти питерщика, приехавшего в деревню без денег. Наклонность народа выражаться красно здесь проявилась в складной речи, усвоенной из народных песен и пословиц, а может, и через чтение стихов Кольцова и сказок Пушкина. Простой человек смотрит на заданное сочинение, как на затейливую выдумку: отсюда и разные прикрасы слога. Общим выводом всего сказанного будет то, что для самого успеха грамотности необходимо по возможности развивать учащихся, требуя от них сознательного чтения. Скажем кое-что об обучении грамоте и об этом развитии.

Теперь уже принято всеми учить сначала гласным буквам, а потом, не заставляя отдельно заучивать согласных, прямо складывать их вместе с различными гласными и тотчас составлять слова. По методу Золотова заучиваются слоги прямые, обратные и прочие термины; в некоторых местах еще долбят все буквы с их подразделениями, учат даже целиком грамматику Греча. Никакого курса грамматики, никаких грамматических названий не нужно при практическом преподавании в воскресных школах. Азбука Лермонтова наиболее удовлетворяет цели. Кроме того, теперь печатается букварь, составленный советом воскресных школ. В нем очень дельно придумано начинать прямо с чтений статьи, приноровленной к изучению всех звуков. Сначала учащийся знакомится с гласными и их сочетаниями: *ау, ой, ее* и проч. Потом он разбирает статью, которой первая половина вся состоит из слов, имеющих слоги в одну согласную: «*Жители села Фокина жили*, и проч.» Кроме того, в этом связном рассказе слова подобраны так, что представляют все главнейшие сочетания гласных с согласными. Во второй половине рассказа учащийся постепенно переходит к словам с более трудными слогами, например, *стряслась, вздрогнули* и проч. Этим совершенно уничтожается прежнее долбление бессвязных слогов. Учатся писать наряду с чтением: письмо содействует запоминанию букв. Тут дело не в каллиграфии, не в бесконечном черчении палочек, а в том, чтобы поскорее научиться чертить сначала более легкие буквы: *о, с, и...*, а потом и более трудные: *ю, ж, ф* и проч. Кому будет нужда и охота, того можно и после упражнять в чистописании, научив сперва

грамоте. Когда грамотный уже способен писать по диктовке, то и тут, при исправлении ошибок, не нужно зазубривать каких-нибудь грамматических правил. Можно практически объяснить дело: «Вот, когда спросишь: где ты был? — в комнате, в воде, на дворе — так пиши на конце букву *ть*». Чтоб учащийся не писал *«прощацца»* вместо *«прощаться»*, можно продиктовать ему целый ряд подобных слов: *встречаться*, *маяться* и проч. и что-бы был смысл, привести речения, где они употребляются, составить даже целую связную речь из подобных выражений: *«Пришлось нам прощаться, в дорогу собираться; может статься, уж нам не видаться и проч.»*

Коснемся теперь собственно развития. Здесь необходимо употребить все средства, чтоб пробудить самодеятельность мысли. При первоначальном чтении, складывая буквы, составляя слова, избегать всякого сухого механизма. Даже в отдельных звуках можно напоминать живые предметы: *му, ну, куку* и проч. Разобрав слово, заставляя иногда рассказывать что-нибудь о предмете, им означаемом, вносить свои небольшие рассказы, показывать картинки. Однако заметим о рассказах, что многие ими злоупотребляют. Воображая себя на профессорской кафедре, многие толкуют о разных вещах учащимся или читают им огромные статьи, мало осведомляясь о том, поняли они что-нибудь или нет. Это делается более для своего услаждения, чем для пользы слушателей. Вообще надо принять правилом, чтоб заставлять более говорить учащегося, чем толковать самому. Научив грамоте, необходимо научить и чтению, т. е. вникать в прочитанное, а это делается не так легко и скоро с малоразвитыми детьми. Пусть лучше ученик посидит целый час над одной страницей, да поймет ее вполне. Грамотность в народе оттого и остается бесплодною, что его учили по образцу Петрушки, ради процесса чтения. Прекрасным средством к развитию служат картинки. Есть прекрасные немецкие издания для наглядного обучения: их можно найти в наших книжных лавках. Целый лист картинок стоит не более пяти копеек серебром. Тут с величайшим разнообразием и рукою отличного рисовальщика представлены всевозможные сцены из простого быта: вот дети выпустили из курятника кур и кормят их хлебом; девушка достает воду из колодца; жнецы отдыхают в поле; шалун мальчик перелезает через забор, а за ним гонится

собака и сторож и проч. и проч. Картинки чрезвычайно грациозны и сделаны отчетливо, совсем непохожи на наши уродливые маранья, встречаемые в детских книжках. Иные довольно сложны по содержанию, как, например, комната, где собраны всякая мебель, посуда, все предметы, относящиеся к хозяйству. Как жаль, что ничего подобного нет у нас из русского быта! Что бы нашим лучшим художникам обратить внимание на этот недостаток и составить для детей и для народа рисунки, изображающие русский быт, разные виды России, местные обычаи и промыслы, сцены из русской истории, из сказок, из некоторых повестей, и проч.! Тут нужна только талантливая рука, а никак не роскошь издания: при современной потребности в наглядном обучении оно доставило бы выгоды, если бы пустить его по самой дешевой цене. Для народа художественно исполненные картинки с текстом были бы отличным воспитательным средством, а то теперь он довольствуется грязными лубочными изданиями, часто представляющими предметы, совершенно чуждые его жизни. Русская литература хоть чем-нибудь заявила себя в деле народного образования — русские художества ничего не сделали для народа. Картинки для наглядного обучения, о которых мы говорили, очень полезны, как легкое средство заставлять детей вдумываться в предметы и высказывать свои мысли. Преподаватель сначала заставит учащегося рассказать о том, что он видит, а потом и написать на бумаге. Вместо того чтоб диктовать что-нибудь из книги, он даст картинку и скажет: «Вот, напишите, что тут находится». Это послужит и для него самого облегчением и прекрасным упражнением в самостоятельности для учащихся. Такие упражнения составляют переход к сочинениям *.

При чтении нужно особенно обратить внимание на знакомство с природой. Знакомясь с предметами естественными, с причинами и гармониею всех явлений в природе, необразованный человек нечувствительно избавляется от многих предрассудков, которых не сломишь

* Собрал сколько возможно таких картин для школы, я всегда с успехом употреблял их. Любопытно, что во время одной прогулки по вербам, мне удалось собрать в букенистов виды чуть ли не со всей Европы: одного Берлина было, кажется, до двадцати видов: а из местностей России я нашел только один вид, изображающий Главный штаб и Александровскую колонну.

никаким красноречием. Какие книги употребить для этого? Сколько мы ни думали, не могли найти ничего, кроме хрестоматии Ушинского и начальной географии Семенова, книг, одобренных и ученым комитетом для употребления в школах. Хотя эти книги вовсе не назначены для народного чтения, они написаны довольно легким языком и содержат много материала для объяснений. Конечно, преподаватель может избирать из них только наиболее легкие отрывки; опуская всякие неясные толкования, достаточно сообщить одни главные факты: из фактов сама собой выскажется идея. Нет надобности излагать все системы естественных предметов; выбор ограничивается предметами, более близкими и понятными учащемуся: общее строение животных и особенно человека, обращение крови, образование цветка, перемены, происходящие в насекомых, и потом главные представители трех царств — все это по возможности в отношении к нашим промыслам и нашему быту. Рассказ постоянно сопровождается наглядным объяснением по картинам. У нас теперь есть недорогой атлас по естественной истории Д. Михайлова: он стоит два рубля (тем, кто выписывает не менее 50 экземпляров, делается уступка по 1 руб. 50 коп. за экз.). Рисунки исполнены здесь очень отчетливо, хотя и без красок. Кто желал бы иметь раскрашенный атлас, тому необходимо обратиться к заграничным изданиям. Особенно прекрасен в этом отношении атлас Бромме («Systematischer Atlas der Naturgeschichte für Schule u. Haus» von Traugott Bromme, Stuttgart, 1861). Он может показаться необычайной роскошью для школы, а между тем стоит всего три рубля. Повторяем, разнообразные картины, изображающие всякие промыслы, производства (например, воздушные шары, водолазный колокол, работы в рудниках, ткацкий станок, приготовление стекла, бумаги и проч.) или просто виды и сцены, всегда полезны для школы: они оживляют воображение и увлекают любознательность; их всегда можно много набрать через частные пожертвования: у кого на дому не валяется без пользы каких-нибудь эстампов *. По земле-

* Такие пожертвования, хотя бы они состояли из одной картинки, равно как и разрозненные, остающиеся без употребления томы русских авторов (таких накопилось немало вследствие новых изданий), мы всегда примем с благодарностью и беремся при случае передавать их в другие школы или читальни. (Адресовать: швейцару 1-й гимназии на имя В. И. Водовозова.)

описанию России недурны брошюры: «Рассказы стран-
ствователя по замечательным местам России». Но мы
ждем и верно долго еще не дождемся живого рассказа о
естественных предметах, приноровленного к народным
потребностям, к верованиям, к промыслам и быту рус-
ского народа. В разных книгах, изданных для сел, есть
порядочные наставления, как пахать землю; но можно
ли этим ограничиться?

Другим средством к развитию служит чтение хоро-
ших повестей и рассказов, относящихся до народной
жизни; здесь, конечно, нельзя ограничиться одними сказ-
ками и песнями. Мы уже имели случай в статье «Рус-
ская народная педагогика» рассуждать о книгах, издан-
ных у нас для народа. Прибавив к этому, что наши дет-
ские журналы (журнал Чистякова и «Подснежник»¹⁵,
но никак не «Лучи»¹⁶ и не «Звездочка»¹⁷) могли бы до-
ставить много хорошего материалу для объяснений учи-
теля; но тут необходим искусный выбор. С нынешнего
года выходит журнал для народного чтения Погосского
(«Народная беседа»¹⁸), обещающий много хорошего.
Но о журналах, издаваемых для народа, мы как-нибудь
поговорим особенно. Заметим вообще, что при выборе
статей надо избегать, как величайшего зла, сухой бес-
цветной морали, какою богаты лешевые книжки, назна-
ченные для народа; и здесь необходимо искать чего-ни-
будь реального: лучшим чтением служили бы историче-
ские рассказы и повести, только уж никак не рассказы
по русской истории Кулжинского или г-жи Ишимовой.



УЧИТЕЛЬСКИЕ СОВЕТЫ И СЪЕЗДЫ ¹⁹

Новый проект училищного устава, на который писали свои замечания до 360 педагогов, кажется, очень мало подвергался обсуждению в нашей литературе. Между тем им подняты вопросы первостепенной важности, вопросы, которые столько же касаются всего общества, сколько и лиц, официально призванных к делу обучения. Что касается учреждения училищных советов, частных и народных школ, введения реальных предметов в курс преподавания, то во всем этом истинного успеха можно ожидать только от частной инициативы.

Училищные советы и съезды могли бы несколько оживить педагогическую деятельность у нас на провинции, где до сих пор вследствие резкого разделения всех сословий, преподаватель живет какою-то тесною, замкнутою жизнью, не имея доступа ни в круг так называемого высшего общества, ни в чуждый для него мир подьячих, купцов и ремесленников. Если и долго еще ожидать, пока не будут уничтожены бесконечные перегородки, разделяющие у нас чины, звания, занятия, то по крайней мере не надо пренебрегать ни одной мерой, ведущей к сближению разных членов общества между собою: от их разрозненности только все более утверждаются эгоизм, апатия, невежество. Воспитание детей принадлежит именно к таким общественным вопросам, в которых более всего возможно ожидать сближения между всеми сословиями, если только сами школы не будут противодействовать этому, удовлетворяя один класс общества на счет другого. Да возможны ли у нас такие собрания, где лица, ревнуя об образовании, добровольно сходились бы между собою и согласно решали бы дела, касающиеся общественной пользы? В самих наших педагогах есть ли на столько

педагогического интересу? Наши педагоги при своем незавидном положении, конечно, так заняты заботой о пропитании себя и своего семейства, что от них невозможно и требовать каких-либо особенных жертв в этом деле; но, как видно из примечаний, сделанных на проект, почти все они готовы содействовать общему труду, если только этот труд не будет совершенно бесплодным; а бесплодным он будет тогда, когда все ограничится одними прениями, без результатов и применения на деле. Кроме официальных педагогов, в собраниях, назначенных для обсуждения вопросов о воспитании, необходимо возможно большее участие лиц, которые вполне посвящали бы себя на служение школам. Но до сих пор в лице разных попечителей и других членов, заседающих на советах, мы подобных особ не встречали. А большею частью господа эти, не прочитав в жизнь свою ни одной педагогической книги, да и вообще не жалуя книг, не видав ни одной школы, кроме той, в которой сами воспитывались (если только не воспитывались у себя дома, по подобию Евгения Онегина), они с решимостью преобразуют училищный порядок, выказывая значительность своей особы заботливым, нахмуренным видом, строгим начальническим взглядом и вмешательством во всякое дело, которое не разумеют. Иногда сюда присоединяется иезуитский способ обхождения, по которому они ласкают именно того, кого думают пришибить по своим расчетам, — все это нисколько не наставительно для учащихся и отнюдь не плодотворно для школы. К чему поведут советы с подобными деятелями? Нам рассказывали про одно женское заведение, в котором ни сама содержательница пансиона, ни попечители никогда и не мечтали о возможности какого-нибудь изменения и, только следуя букве устава, применяли его в таких подробностях, где и китайский ум вряд ли придумал бы какие-нибудь правила: заставляли воспитанниц ходить, сидеть, учиться, молиться, даже спать и ничего не делать по строго заведенному порядку. Но преобразование коснулось и этого заведения: присланы были новые правила, по которым, между прочим, предписывалось решать все учебные дела на педагогических собраниях. Вот содержательница пансиона с попечителем, с каким-то членом и с одним или двумя подведомственными господами комфортно заседала у себя в гостиной; тут же находились еще какие-то незна-

чительные личности, поодаль от них чинно держали себя несколько дежурных воспитанниц, не смея моргнуть глазом, а стоявшая позади их классная дама умиленным до оглушения взором глядела прямо в глаза содержательнице пансиона. В такой обстановке обыкновенно начинались домашние собрания, на которых все решалось. Содержательница пансиона долго и медленно озираала всех, велела одной из воспитанниц принести себе скамейку под ноги, другую послала за какой-то работой, третьей приказала идти переменить прическу; даму она отправила за другой дамой и когда эта пришла, то велела ей пойти спросить у третьей дамы списки с баллами за поведение и т. д. Наконец, сделав еще много других подобных распоряжений, она выслала всех посторонних и приступила к совещанию, как вдруг попечитель, вовсе не ревнитель каких-нибудь новых порядков, сделал замечание, что по новым правилам необходимо созвать на совещание и преподавателей. «Зачем же? я не понимаю, — сказала начальница: — мы окончим теперь дело, а в другой раз можно, пожалуй, призвать сюда преподавателей и объявить им, что они должны делать». В созвании преподавателей содержательница пансиона не видела ничего дурного, находя в этом только новый повод к большей торжественности заседания. «Как? — воскликнул попечитель, объятый ужасом: — созвать учителей сюда, в эту комнату, где совещаемся мы? Назначьте для этого по крайней мере не гостиную, а один из соседних покоев». Но содержательница пансиона была очень упряма и не любила вмешательства в свои распоряжения: из-за комнаты вышла ссора; попечитель на зло ей стал либеральничать, настаивая на том, чтобы первоначально собрать мнения от учителей. Наконец, напуганная законом, содержательница пансиона уступила. Назначено было торжественное собрание в зале. Преподаватели сошлись в кучку и ждали, что будет, изредка поглядывая на начальство, которое председательствуя за столом о чем-то с жаром переговаривало, но не приглашало собравшихся садиться; попечитель был особенно важен и пасмурен. Вдруг взял он бумагу, взглянул строго на преподавателей и стал выкликать одного за другим по списку. Содержательница пансиона, заявляя и свою власть, начала рассаживать всех по своему усмотрению, имея в виду старшинство каждого или свое особенное расположение. Попечитель увидел себя в роли какого-

то слуги, который должен исполнять известную формальность, не имея права сам распоряжаться. Он, не окончив выключки, вдруг бросил бумагу и отрывисто сказал: «Господа, прошу покорно садиться. Г-н инспектор! извольте прочесть новые правила!» Начальница потрепала чепцом, с шумом встала из-за стола и тут же начала толковать дамам о каких-то распоряжениях, возвышая сколько возможно более голос. Между тем инспектор выступил на середину зала с правилами и что-то замямлил. «Читайте же, — возразил энергически попечитель: — чтобы гг. присутствующие могли проникнуться духом закона». Инспектор читал долго, вяло, с перерывами, видимо, занятый мыслию о том, не оскорбится ли начальница его громким чтением: мирная душа его глубоко скорбела об анархии, происшедшей между властями. Так прошел час. Никто из преподавателей не понял прочитанного. Затем следовало такое же монотонное чтение списков. Дело шло о наградах. По обыкновению, лучшие из воспитанниц не получили ничего, потому что имели не «12», а «11» в поведении; имели же они «11» потому, что не целовали беспрестанно руки классной даме, не бросались наперерыв с другими подымать клубок, который она уронит, и даже молча выслушивали брань, тогда как должны бы плакать и каяться. Полный балл из поведения получили большею частью самые плохие; на это кем-то из преподавателей сделано было замечание. Попечитель обрадовался случаю заявить свою самостоятельность, и тех, у которых были плохие отметки из какого-нибудь предмета, исключили из наградного списка; но лучшие воспитанницы все-таки остались со своим дурным поведением: на этом настояли дамы, которые еще прежде решили между собою, какую из девиц лишить награды в отмщение за ее спокойную стойкость при всех выговорах и распеканиях. «А, — грозили они: — ты хочешь показать, что тебе все нипочем... хорошо, узнаешь, как получишь дурной аттестат; будешь кулаком утирать слезы». Весь результат собрания был тот, что соблюдено равенство, вовсе не лестное для лучших воспитанниц, которые, конечно, желали, чтобы плохонькие получили награду, потому что сами занимались той или другой наукой из любви к предмету и не рассчитывали ни на какие отличия. Какую же роль играли тут преподаватели? Они уже самым началом заседания приготовлены были к безмолвию; некоторым,

однако, казалось нестерпимым не высказать своего мнения, и они очистили совесть; но большая часть дремала, сидя неподвижно. Старший законоучитель поднялся и, сложив руки на груди, подошел к начальнице. «Батюшка просится», — сказала содержательница пансиона попечителю. Но всякий уходил и без спросу, чуть только оканчивалось чтение о его классе; даже опасность получить выговор не могла никого удержать; так невыносима была скука. Один из самых робких дольше других терпел, уставив глаза на начальство; несколько раз подымался он, чтоб уйти, да не хватало отваги. Между тем другие улепетывали понемногу; видя это, всякий раз он краснел от досады... наконец, не выдержал, взглянул опасливо на председательствующих лиц, вдруг зажал платком нос и, согнувшись, чуть не бегом пустился из залы. Когда заседание кончилось, содержательница пансиона спросила попечителя: «Довольны ли вы гг. учителями?» — «Да, — отвечал тот с важностью: — они действительно высказали некоторые основательные суждения».

Мы с намерением подробно описали одно из тех бесплодных собраний, в которых при самой доброй воле преподаватели остаются безгласными членами и соблюдается только одна форма. Если губернские училищные советы, предполагаемые новым проектом, будут устроены на подобных основаниях, то от них, конечно, нельзя ждать большой пользы. А есть опасность, что дело повернет в эту сторону. Членами совета назначены все начальники и начальницы заведений губернского города и по два преподавателя от гимназий и высших женских заведений. Правда, чрез выбор возможен доступ и другим членам; но кто поручится, что при недоверчивости общества ко всяким официальным собраниям многие пожелают принять участие в совете и что сами главы совета будут везде благоприятны выбору лиц, наиболее полезных? Большая часть педагогов, писавших замечания на эту статью устава, обратили внимание на подобное неудобство и потому желают, чтобы уездные преподаватели, по крайней мере по одному из каждого города, приезжали на собрания губернского училищного совета. Такие собрания могли бы с удобством быть устроены после рождества и летом в начале каникул. В числе как приезжих, так и местных членов необходимо быть представителям частных и народных школ, наибольшему числу

воспитателей и воспитательниц и вообще лицам, которые занимаются делом педагоги по призванию, а не из одного насущного куска хлеба. Таких лиц, конечно, сначала найдется немного в нашем обществе, но при сближении школы с жизнью самые интересы общественные вызовут их к деятельности, и труд педагога будет вознагражден не одною скудною казенною платою да чином, ведущим за собой только вычет из жалованья, более всего тяжкий при его жалких средствах. Наши преподаватели отчуждены от общества не вследствие только его предрассудков, но и вследствие той странной науки, которою они должны заниматься. Арифметика, география, история, естествознание, словесность — все общие предметы курса до сих пор у нас преподаются большею частью отвлеченно и сухо, без определенного направления и цели. Нельзя сказать, чтоб не составлялось множество программ, но в них мы не встретили никакой существенной перемены против прежнего узкого взгляда на преподавание. Мы считаем их большим стеснением для преподавателя, который не захотел бы неподвижно остановиться и застыть на одной точке. Любопытно, что до сих пор во всех наших школьных преобразованиях вовсе не были приняты во внимание потребности современной науки и потребности нашего русского образования, как будто это дело случайное, предмет роскоши и личного вкуса, а не твердый принцип, без которого школа становится какою-то затхлою теплицей. У нас все без разбора перенимали от немцев, не обращая внимания на то, что и у немцев старые педагогические теории падают с каждым днем и идет борьба за начала жизни. Да если бы немецкие теории и были безукоризненно совершенны, то в применении к нашей жизни они отозвались бы тою же историческою нелепостью и тем же насилием, какими страдала у нас гражданская реформа. Наша наука была до сих пор такова, что воспитанники знали, например, до малейшей подробности о походах Дария²⁰, а не имели ни малейшего понятия об отличии нашего общественного и гражданского устройства от других европейских; могли, пожалуй, рассказать о княжестве Липпе-Детмольд²¹ и совершенно были незнакомы с особенностями той местности, где они живут. Естественная история, объясняемая по одному разу в неделю в каждом классе, по необходимости состояла из сухого перечисления одних названий, между тем ла-

тинский язык, по образу старинной бурсы, был источником бесплодных истязаний, нравственной пыткой, из которой выносили только отвращение ко всякому школьному знанию. Математика до сих пор преподавалась у нас отвлеченно и не менее латинского языка была для самых способных из воспитанников помехою к получению аттестата. Между педагогами у нас есть особая партия защитников труда для труда, которые уверяют, что, чем скучнее предмет, тем более необходимо занимать им воспитанников: этим, дескать, приучим к устойчивости, к терпению, которого недостаток очень заметен в молодом поколении. Но нельзя сказать, чтоб при настоящем способе преподавания какой-нибудь предмет был особенно занимателен для учащихся: мы не говорим здесь об исключениях, которые там и сям встречаются. Отчего же у нас мало учатся и плохо развиваются? Ответить на это нетрудно: сколько случалось мне наблюдать самому, в наших юношах нет недостатка ни в любви к знанию, ни в постоянстве при занятиях любимым предметом; но предмет, не занимательный сам по себе или представляемый учащемуся с самой скучной стороны, вообще отвращает его от науки: он спешит долбить урок для баллов, чтоб остальное время заняться чтением книг, которые поглощает с жадностью. Это беспорядочное чтение и составляет почти единственный источник нашего развития. У нас много толкуют о практике, но настоящих практических классов у нас, кажется, нет ни по одному предмету. В средних заведениях еще вносится кое-какой живой элемент чрез ту или другую личность; низшие заведения, где наука более всего должна бы соответствовать требованиям жизни, более всего страдают от совершенной ее бесплодности и замкнутости. Как можно обвинять общество в равнодушии к знанию, в невежественном коснении, когда мы на самом деле не учим ничему полезному для жизни? Купец берет своего сына из I класса уездного училища после того, как он научится чтению, письму и счислению; купец в этом случае правее, чем его хулители педагоги: дальнейшая наука для его сына была бы на самом деле мертвым капиталом — ведь мальчик не научится в школе ни товароведению, ни какому-нибудь ремесленному производству, ни бухгалтерии, не узнает даже произведений и промыслов своего края, а знание того, какие поименно были цари со времен Моисея²² и Ним-

врода, тоже не поведет к его развитию. Теперь понятно, почему у нас преподаватель, заросший в своей сухой науке, как кость в старинном стволе дерева, совершенно чужд окружающей его жизни. Сделал ли что-нибудь новый проект устава для изменения этого положения? В гимназиях, названных почему-то реальными, на естественную историю, физику и географию вместе положено было, во всех классах, 19 уроков, а на одну латынь 18 уроков; математика нашла себе место в числе 16 уроков. Число уроков по естественной истории тут, собственно говоря, слишком мало увеличено: о каких-нибудь реальных применениях этой науки и мечтать нечего. Математика, при 16 уроках, представляет странную специальность, которая очень немногим избранным послужит средством к развитию; на жизненную сторону этой науки вряд ли можно рассчитывать: у нас и в университете нет курса механики. Остается латынь, которая задушит окончательно молодые силы в самом начале их развития и послужит последним решительным средством к отчуждению школы от жизни. Невозможно было бы искуснее составить плана, чтоб сделать гимназию недоступною и бесполезною для большинства учащихся в нашем современном состоянии общества. Таково мнение и очень многих лиц, писавших примечания на проект. Какая же была причина этого странного распределения предметов? Все тот же устарелый взгляд на преподавание, по которому оно должно состоять, в чисто формальной дрессировке способностей. Мы надеемся, что мнение значительного числа лиц, которые в примечаниях на проект высказались против латыни, будет принято во внимание, и этот предмет будет исключен из реальных гимназий, как противоречащий даже их названию. Мы искренне желаем этого во имя будущих успехов нашего среднего образования: взяв оставшиеся от латыни уроки и несколько уменьшив число уроков по математике, мы дадим довольно места другим знаниям, которые без обременения курса могут быть введены согласно местным потребностям. На них указано и в примечаниях на проект; таковы: английский язык, начала народного хозяйства, наука об общественном устройстве, народная гигиена, общее знание о технических производствах, законоведение и т. д. Согласно с местным требованием, еще более может измениться курс прогимназии, где главными предметами служат: русский

язык (18 уроков в неделю) и математика (17 уроков). В случае особенной необходимости, можно бы отделять известное число часов от некоторых предметов для знаний, на которые прямо указывает жизнь края, помимо всяких кабинетных распоряжений и проектов. Школа должна пробуждать народные силы к деятельности, давать развитие и естественное движение этим силам, а не быть какою-то казенною фабрикой человечества. Применение общих педагогических начал, за которое взялся проект, имеет свои границы: как по теории садоводства нельзя назначить для всякой почвы и для всякого климата одни и те же растения и один и тот же способ их разведения, так же точно неудобно определять для всех местностей одинаковые школы. Но невнимательность проекта в этом отношении дошла до такой степени, что в нем совсем не упоминается даже о местном языке; даже для частного народного училища поставлено правилом, что учредитель его обязан для *православного* назидания детей приглашать священнослужителя (§ 75); следовательно, все инородцы и из русских — огромное число раскольников должны быть лишены грамотности? Мы уже видели, что наши официальные педагоги, и по своему исключительному образованию, и по своей школьной деятельности, не могут разрешить великой задачи внесения местного элемента в образование; однако многие из них глубоко сознают всю важность этой задачи. Мы уверены, что для них открылась бы новая жизнь чрез тесное сближение с частными, более независимыми деятелями, которые посвящают себя делу образования из любви, а не из горькой необходимости: тут могла бы послужить в пользу их педагогическая опытность, часто пропадающая неизвестно для общества. Если у нас в самом деле дорожат успехами образования, то необходимо всеми мерами поощрять частные училища, основанные с целью удовлетворить общественным нуждам, а не для приготовления питомцев по данной программе в какое-нибудь привилегированное заведение, — училища, где действуют люди по призванию, а не какой-нибудь комиссионер для сбыта человеческого товара. У нас очень мало подобных заведений, но их устроится более, если вместо стеснения разными программами и требованием бесполезных экзаменов, которые обыкновенно ограничиваются пустою формальностью, учредителям предоставят возможно большую

свободу и будут давать вспоможения в случае их полезной деятельности. Училищные советы, правильно устроенные, могли бы вызывать способных людей на открытие подобных училищ, давая им право заводить их без дальнейших формальностей. Устройства народных школ можно ждать также от частной инициативы. Ни обязательность учения, ни обязательный взнос какой-нибудь подати, возложенный на сельских жителей, тут не может иметь места: на это приведено много неопровержимых доказательств и в примечаниях на проект устава, а в последнее время так решено и большинством голосов в с.-петербургском комитете грамотности. Какие же найти меры, чтоб заохотить народ к грамотности? На какие средства основать народные школы? Пример всех образованных государств показывает, что, предоставляя в этом случае наибольшую свободу частной деятельности и поощряя ее всеми мерами, правительство наиболее выигрывает. Заводящий школу от своего лица все-таки более об ней думает, более рассчитывает на сочувствие общества, чем официальный начальник школы, которого вся забота обыкновенно состоит в исполнении предписанных формальностей. Что касается наблюдения над школами, то это дело необходимо предоставить самому обществу, чрез участие его в училищном совете. Такой совет должен иметь свои права, чтоб его деятельность не осталась бесплодною. Уездные преподаватели по мере возможности получают прогонные и суточные деньги, чтоб участвовать два раза в год в его собраниях. Учредители частных школ и другие лица от общества должны составлять в нем по крайней мере половину членов. Члены в полном их составе совершенно свободно избирают президента собрания на один год. Таким образом устроенные советы, если не принесут другой пользы, то послужат к сближению педагогов, к правильной оценке наших местных потребностей и педагогических средств. А то у нас происходят явления, не возможные ни в каком образованном обществе. Воспитательница какого-нибудь женского закрытого заведения по складу своего ума, по всем своим привычкам составляет как будто особый организм, которому нет ничего подобного ни в окружающем нас мире, ни в природе; преподаватели семинарии, гимназии и какого-нибудь корпуса, сошедшись вместе, покажутся друг другу людьми, прибывшими с противоположных концов

мира: до такой степени кастический дух школы перерабатывает у нас даже лиц одного сословия. Но при подобном порядке образование общества ни на шаг не подвигнется вперед. У нас необходимы училища, которые удовлетворяли бы не предрассудкам касты, а требованиям общественного развития вообще. Это развитие совершается как на основании общих педагогических начал, так и местных условий образования. Новый проект устава, обратив все внимание на первые в устройстве школ, вовсе не оставил места для последних: одними дополнительными курсами очень недостаточно разрешается такая задача.



С.-ПЕТЕРБУРГСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОБРАНИЯ ²³

Предметом нашей статьи будут педагогические собрания, устроенные еще в 1859 г. при Второй С.-Петербургской гимназии по предложению гг. Редкина, Чумикова и Паульсона. Они существуют уже три года, и в эти три года, конечно, чем-нибудь могли заявить свою деятельность. Редакция журнала «Учитель»²⁴ обещает представить о ней подробную записку. Не имея цели в настоящее время знакомить читателей со всеми прениями, происходившими на этих собраниях, мы поговорим только вообще об их духе и направлении.

Как дело новое, С.-Петербургские педагогические собрания еще почти не были замечены нашею публикой и очень мало оказали влияния даже в том кругу преподавателей, для которых преимущественно назначались; но нельзя сказать, чтобы на них не были подняты очень важные педагогические вопросы. Так, например, на них рассуждали:

1. О единстве преподавания. Тут было предложено избрать в преподавании один основной предмет, который преобладал бы по времени и по подробности изложения над прочими. Таким основным предметом поочередно могли быть: отечественный язык, естествознание, история. С курсом истории сливается курс общественного устройства, курс истории литературы и культуры.

2. О самостоятельном значении народных училищ. Тут много толковали о том, что наше разделение училищ на низшие, средние и высшие не ведет к цели, что народная школа может быть таким же высшим заведением, как и гимназия. Гимназии же должны заключать свой замкну-

тый курс преподавания, а не служить приготовлением к университету.

3. О необходимости в наших учебных заведениях не знаний, а развития.

4. О преподавании различных предметов, как-то: истории, географии, русского языка, латинского языка, новейших языков и проч.

Мы должны сказать, что особенно при обсуждении отдельных предметов было сделано много дельных замечаний; некоторые из преподавателей представили очень подробные программы по своей науке. Но надо заметить вообще, что на таких подробных программах как-то мало останавливались: прения касались большею частью общих вопросов. Здесь, естественно, рождается вопрос: чем могло бы руководствоваться педагогическое собрание в выборе предметов для своих совещаний? Ответ очень прост: если собрание существует не для своего собственного развлечения, не для упражнения ума в одних логических тонкостях, по обычаю некоторых немецких педагогов, то предметов для совещания и выбирать нечего; их в изобилии представляет сама жизнь, современное состояние наших училищ и цель, какую можно предположить от местных требований нашего образования и от современных требований науки. Но как подойти к этим вопросам? В С.-Петербургском педагогическом собрании подымали, между прочим, вопрос о том, что такое метод аналитический и синтетический? Уж не помню, чем порешили это дело, но, кажется, и без решения большая часть педагогов под словом «аналитический» разумели тот метод, где начинают с рассмотрения отдельных фактов, с исследования частных случаев. От частного уж мы переходим к более общему: это синтез, что ли? Но как бы мы ни назвали дело, сущность остается та же: мы думаем, что и на педагогических прениях нужно начинать с изучения наших школ, целей нашего образования. Пусть на первый раз будут предложены на обсуждение *положительные факты*, собранные из разных мест России, о преподавании того или другого предмета, о состоянии того или другого заведения, о требовании обществом тех или других школ в известной местности. Такие сведения можно получать чрез частных корреспондентов, которых необходимо завести в разных углах России. Многие из членов собрания сами посещали школы; в летнее время мно-

гие из них путешествуют: при таких поездках можно бы также иметь в виду педагогическую цель. Отчеты о собственных наблюдениях членов уже доставили довольно материалу для педагогических прений. Тут на основании опыта разрешились бы вопросы, как устранить тот или другой недостаток в преподавании, какие найти средства к усилению у нас школьной деятельности и проч. Но Россия слишком велика: ее всю не скоро объездишь. Достаточно, если бы С.-Петербургское собрание собрало наибольшее число фактов из устройства училищ Санкт-Петербурга, где действуют все члены, объяснило бы, какое влияние имеет это устройство на ход образования и какие его местные потребности в нашей столице. Если представляется много неудобств говорить о казенных заведениях (гимназии, впрочем, кажется, не относятся к этому разряду египетских учреждений, закрытых от взоров смертного), то ничто не мешает обсудить наши частные училища, которые с развитием у нас педагогической деятельности должны получить особенное значение. Но до сих пор, сколько мы знаем, между членами очень мало или почти совсем нет представителей частных школ и заведений низшего разряда (уездных и приходских). Не так давно в собрании обсуждались тезисы о местном элементе в образовании, предложенные г-ном Весселем. Кажется, коснувшись подобного вопроса, надо было бы прямо указать на известную местность и посредством собранных в ней фактов наглядно пояснить, каким образом, при уважении к требованиям края, разовьется в нем любовь к той или другой науке, а вместе с тем подвинется вперед и общее образование. Разумеется, для подобного разрешения вопроса не довольно собственных наблюдений, а необходимо иметь под рукою отзывы наибольшего числа лиц, замешанных в интересах этого края. Но г-н Вессель под «местным элементом» разумел только одно из общих начал педагогики. Он начал с тезиса: «Духовное развитие человека совершается по природным законам, вследствие воспринимания и усвоения внешних впечатлений посредством органов чувств». Он доказывал, что, таким образом, сама окружающая природа и жизнь указывают, какие предметы необходимы для общего курса. Вопрос как нам кажется поставлен был слишком отвлеченно. Вследствие этого все прения вертелись около того, можно или нет из местного элемента выводить пред-

меты общего курса? Каким образом при виде станового или помещика в наших деревнях явится потребность в изучении отечественной истории? Насколько необходим местный элемент и что такое он означает? и проч., и проч. Г-н Вессель очень логично объяснял состав курса в общеобразовательных заведениях; но не мог указать его отношения к местному элементу, потому что для этого необходимы доказательства из самой жизни, а не из теории. Сообразуясь с современными требованиями европейского образования, очень легко определить предметы общего курса, и никто не будет с вами спорить о том, что для нас, как и для других народов, полезны естествознание, география, история. Но этим положением вопрос несколько не решен. Объясните нам, как и в какой мере может быть с успехом пройдена та или другая наука в наших школах, на какие ее стороны или части необходимо бы обратить более внимания, сколько тут оставить места для практического применения знания к потребностям нашей жизни вообще и к потребностям того или другого края. То, что называют общеобразовательным курсом, по теории решается очень просто: даже если бы не существовало ни одной науки, можно бы наперед сказать, что человек живет на известном месте и живет с другими людьми, следовательно, должен знать окружающую природу (естествознание), отношения одной местности к другой (географию), общественный быт (историю, литературу) и т. д. Но в применении к делу, при устройстве школ, этих предметов нельзя определить по одному педагогическому умозрению и даже по данным немецкой педагогики. Вы, например, вводите общий курс отчизноведения и как специальность совершенно исключаете сельское хозяйство. Между тем нет сомнения, что сельское хозяйство (опять не по какому-нибудь немецкому или английскому курсу, а в применении к нашим потребностям) было бы в наших сельских школах главным общеобразовательным предметом. К нему, естественно, примкнут и другие знания, составив вместе науку *о земле*, в совершенно особенном смысле, неизвестном ни немцам, ни англичанам. Около земли и живущей на ней общины вращается вся история нашего народа, так что всякое полезное для народа дело называлось не иначе, как земским делом; мать-земля является везде в народных преданиях, в созданиях народного слова; поклонение

ей родило особый взгляд на природу и бесчисленные суеверия, которых не искоренишь, не применив самой науки к понятиям народа. Итак, естествоведение, история и другие знания будут здесь входить частями именно в эту науку о земле. Приняв в образец немецкий курс отчизноведения, вы никак не определите ее состава. Для первоначальных школ вы требуете общенаглядного обучения... Прекрасно! но как вы решите, что предлагаемый вами метод общенаглядной науки годен для наших училищ? Может быть, упражнения, которые ведут к развитию в немецких школах, вовсе не привьются у нас по решительной противоположности русского характера с немецким. На эти возражения, конечно, некоторые из членов нам ответят, что недостатки наших учебных заведений очень хорошо известны, а собрание не может принять на себя труда устраивать школы или даже собирать для их устройства материал из местных сведений; труд его гораздо скромнее: не обличать других, а *учиться*, так как наши педагогические идеи очень ограничены и знания по истории педагогики очень ничтожны. Вследствие этого в одном из собраний предложено было членам разобрать по рукам лучшие педагогические немецкие сочинения, составить из них извлечения, и потом знакомить с ними на совещаниях. Мы не спорим, что все это очень полезно; но рождается вопрос: где конец подобному самообучению? Известно, что чуть не всякий месяц в Германии является какая-нибудь замечательная книга по общей педагогике, а разных сочинений по отдельным предметам и не перечесть. Но, положим, что 20, 30 человек, постоянно посещающих собрание, удостоверят друг друга в том, что они усвоили всю эту премудрость: какая от этого польза для других и особенно для русской педагогики? Если бы еще эти члены, специально изучив тот или другой отдел педагогики, взялись читать о нем публичные лекции, мы поняли бы практическую цель их усилий. Но нам кажется, что самообучение, которое ни в каком случае ни для кого нельзя назвать излишним, надо считать частным и личным делом каждого. Предполагается, что, собираясь на совещание, педагоги имеют и достаточно опытности, и достаточно элементарных знаний, чтобы решать кое-какие вопросы. Мы думаем, что в русском педагогическом собрании изложение иностранных методов преподавания и иностранных курсов может быть тогда

только допущено, когда мы относимся к ним критически, указывая, что и в каком виде из всего этого педагогического материалу удобоприменимо к нашим школам. Но потребностей нашего образования все-таки нельзя иначе узнать, как из наблюдения наших учебных заведений в их настоящем состоянии и особенно из того влияния, какое они имеют на жизнь. Для этого на первый раз было бы довольно, если бы каждый из нас изложил историю своего развития и постарался чистосердечно объяснить, в какие странные противоречия с жизнью ставило его школьное образование, прежде чем, наудачу избрав себе путь, он спокойно зарылся в свою норку. Недостатки наших учебных заведений известны только в общих, крупных чертах, но если вникнуть в подробности, то нам предстоит еще долгая, кропотливая работа, без которой мы не можем начать и улучшений, потому что не будем знать, против чего действовать. Множество журнальных статей, где большею частью в форме повести автор рассказывает эпизоды из своей школьной жизни, послужили бы также прекрасным материалом при обсуждении того или другого педагогического вопроса. Наконец, разборы русских педагогических сочинений, обсуждение таких любопытных явлений, как, например, «Ясная Поляна»²⁵ Толстого, ближе относится к кругу деятельности педагогического собрания, чем разбор немецких теорий. Но где же нам быть критиками, создавать свои системы, изобретать новое устройство школ, когда и великие педагоги Германии не легко решаются на это и терпят разного рода регулятивы? Если, например, вы скажете, что в С.-Петербурге народная школа должна быть устроена совсем иначе, чем где-нибудь на провинции, мы, пожалуй, с вами согласимся; но кто возьмется разрешить, как устроить подобную школу? На это заметим, что у нас господствуют две крайности: мы или, не задумываясь, создаем самые хитрые системы, или при первом столкновении с жизнью теряемся совсем, униженно сознаем свое неумение и готовы отдаться первому авторитету. Однако как бы мы ни признавали свое малосилие, нам все-таки придется действовать самим: ни Дистервег, ни другие немецкие знаменитости не приедут к нам из-за границы и не укажут нам на деле, как из загнанных Филек и Тришек сделать подобие человека, да если б и приехали, они, наверно, со всею своею ученостью не сумели бы этого сделать. Мы

глубоко уважаем немецкую науку и имели сами случай любоваться образцовою отделкою германских училищ, но все-таки эти училища могут нам служить таким же примером, как отлично написанная немецкая грамматика для русской. Мы, таким образом, волею или неволею должны собрать свой материал для устройства училищ и вывести из него свои частные законы.

Делая эти замечания, мы вовсе не думали, чтобы С.-Петербургское педагогическое собрание решительно исключало из круга своих занятий указанный нами труд: программа его написана очень широко и допускает самую разнородную деятельность; в предложении тех или других педагогических вопросов на обсуждение члены также не стеснены никакими правилами. Мы не скажем и того, чтобы вопросы, о которых теперь ведут прения в собраниях, не были для нас существенно необходимы, не составляли существенных оснований современной педагогической науки и, следовательно, не лежали в основании всяких педагогических решений: мы хотели только сделать свои замечания касательно постановки этих вопросов. Дело в том, что истины вроде следующих: «необходима наглядность в обучении», «надо развивать воспитанника, сообразно с его природою», «надо прежде всего знакомить с окружающим миром», «надо постепенно переходить от легкого к более трудному» — подобные истины в мало-мальски образованном кругу сделались уже ходячими сентенциями и большая часть из них выработана даже не педагогикою, а другими науками: педагогика только взяла их готовыми из жизни и, нельзя не признаться, в некоторых случаях очень затемнила. Никто из образованных людей не будет отвергать великой заслуги немцев в деле воспитания; но всякий также знает, что немцы способны писать самые глубокомысленные философские рассуждения о таких истинах, которые ясны, как дважды два четыре, — способны даже с помощью всей психологии и метафизики доказывать то, что не требует доказательств. Им обязаны мы изобретением системы детских садов²⁶ и наглядного обучения, и они же довели эту систему до той степени искусственности, что она стала умозрительнее и труднее философии Гегеля. Мы всегда обратимся за помощью к немецкой науке, но не примем без критики всего, что она предлагает; мы не примем многого, может быть, потому, что наше общество и народ

недостаточно развиты для понимания всех немецких тонкостей... Что ж? разве это тоже не педагогическая причина?

Но возвратимся к нашему главному предмету. В С.-Петербургском педагогическом собрании, как мы уже заметили, до сих пор разрабатывались более общие вопросы. Лица, предлагавшие их на обсуждение, были того мнения, что стоит только сначала согласиться в общих педагогических началах, чтобы потом все прения пошли на лад и не было излишних споров: на деле оказалось, что излишних споров было более, чем следовало бы ожидать. Общие начала, действительно, до тех пор неопровержимы и просты, пока они остаются в области умозрения; но чуть мы задумаем разъяснять их и применять к жизни, они свой белый и чистый свет отражают в таких призматических красках, что, наконец, в глазах замерещит. Возьмем истину: «Воспитывай ребенка согласно с его природой». Что на вид проще и понятнее? Но вот ребенок горячего темперамента: он себе во вред хочет бегать более чем хватит его сил; он с жадностью бросается на всякий предмет и кричит благим матом, если не дают ему хватать нож за самое острие... что тут делать согласно с его природой? Развлекать другими предметами, если это удастся, или просто удерживать, стеснять неумеренные проявления природы. Не один немецкий педагог скажет, и при случаях менее важных, чем мы привели: «Мать должна иметь твердость: пусть ребенок себе кричит: поплачет и потом уснет еще крепче». Но уж это значит: противодействовать природе. Согласитесь, что не всякий вас поймет, если вы скажете: «Должно и противодействовать природе ребенка, согласно с его природой». Вот источник бесплодных прений! и они происходят от того, что вы так абсолютно поставляете всякую истину. Начиная с положений слишком общих, вы также рискуете совсем не перейти к фактам или избрать не те факты, которые всего нужнее для применения вашего положения к делу. Вы защищаете наглядное обучение и для этого излагаете всю историю его в Германии, все его немецкие приемы. Мы за это вам очень благодарны. Но слишком много доказывать, что прежде всего необходимо реальное знакомство с предметами природы и теперь не бесполезно для немцев, судя по их детским книжкам; наш же природный характер всегда противился отвлечен-

ному знанию. Только наши педагоги, испорченные школой, могли объяснять ребенку разные словесные мудрости, а послушайте, как простая, деревенская нянюшка, играя с ним, толкует о разных знакомых ей предметах из окружающего быта, как она из разных дощечек и деревяшек или из карт строит ему избу, загородь, саночки, комнатку со столиком, лавками и люлькою и припевает обо всем на свой простонародный лад, — как она в прогулках указывает ему на цветы, на птичек, на стоящую с возом лошадку и сама представляет вместе с ребенком летание птички, бег лошадки, или из песку делает ему самые затейливые фигуры, и проч., и проч. Подобная нянюшка по своему невежеству может наговорить ребенку и много нелепостей; но мы здесь рассуждаем не о знаниях, а о том методе, который дается самою природою, простым, здравым умом и народной изобретательностью, — о методе, который, кроме общих данных науки, создается каждым народом согласно с его характером. Оттого мы и думаем, что нам удобнее начинать не с общих положений, а с частных фактов, добытых из жизни или из педагогического опыта. При разборе этих фактов общие положения разъяснятся сами собою: так мы достигнем разом двух целей. Желать, чтоб все наперед согласилось в началах, по которым обсуждать педагогические явления, совершенно бесполезно: подобное соглашение поведет к несравненно бóльшим противоречиям, чем если бы его не было. Вы будете спорить из-за слов, из-за формы, оставляя в стороне сущность дела; вы будете схоластически защищать одну принятую вами форму, тогда как в применении всякого начала к жизни формы могут быть бесконечно разнообразны. Если же вы ограничите ваше утверждение самыми общими терминами, то тут, собственно говоря, не в чем и соглашаться: ведь никто не будет с вами спорить о том, что человек существует, что глаза суть орудия зрения, а ноги служат для ходьбы, и т. д. Все, что мы сказали, мы постараемся объяснить примерами из тех положений, которые более представлены в нашем педагогическом собрании. Между прочим, защищая самостоятельность народной школы, очень много спорили о том, оставить или нет наше разделение училищ на низшие, средние и высшие. Некоторые доказывали, что от этого разделения происходит весь вред, что на наши народные школы смотрят как на низ-

шие заведения, и оттого не дают им самостоятельного развития, — напротив, гимназии наводняют множеством знаний, потому что смотрят на обучение в них, как на приготовление к университету, и проч. В основании лежал тезис: «Всякая школа должна составлять отдельное, самостоятельное целое, а не служить ступенью к другой, высшей школе». В опровержение было сказано: уничтожим старые предрассудки, пусть и гимназии будут народными училищами, применим науку к развитию и потребностям учащихся — все-таки названия «низшие, средние и высшие заведения» могут остаться, выражая, хоть и не точно, разные ступени даваемого в них образования. Но защитники главного тезиса никак на это не согласились: спор о названиях «низшее, среднее и высшее заведение» продолжался, и обе стороны остались при своем. Нам кажется, что было бы гораздо полезнее вместо всех этих состязаний о том, как устраивать школы и какие давать им названия, представить на обсуждение проект хоть одного училища, или еще лучше одни материалы для его устройства, старательно собранные из местных сведений от разных лиц, практически знающих дело, и уже в самых прениях воспользоваться общими данными науки. Тогда будет по крайней мере положительный факт, который придется принять или отвергнуть, а не одно общее положение, которое можно гнуть на все стороны. При изложении указанного нами тезиса было также заявлено, что университеты никак не должны входить в число общеобразовательных заведений: в них служат жрецы науки и наука, как святыня, остается во всей чистоте, чуждою всяких посторонних целей, а следовательно, и тех педагогических начал, которым она подчиняется в гимназии; в гимназии, дескать, нет науки, а только воспитание, развитие. При этом даже не пришло и на мысль, возможно ли так поставить университеты вне всяких условий окружающей жизни, излагать в них науку, совершенно не сообщаясь ни с требованием общества, ни с развитием молодых слушателей?

Перейдем к другим прениям. Г-н Беллярминов сделал много дельных замечаний касательно преподавания истории; но впереди поставил такое утверждение: «История как самостоятельная наука не может преподаваться в гимназии, потому что ее общие основания еще не выработаны». Все заседание спорили только об этом тезисе и

ничего не решили. Вопрос этот действительно широкий, и вряд ли можно решить его в продолжение года. Подумайте, чего стоит разобрать одни положения Бокля! Но для преподавания он не имеет никакого значения: разве в гимназии вы проходите философию истории? Довольно того, что история разъяснила нам множество положительных фактов из жизни и быта разных народов. Народный быт греков, римлян, средневековые нравы и главные эпохи нового, европейского развития являются нам в довольно полных и цельных картинах. Если вы подробно и верно изложите несколько крупных фактов, разъясняющих общественную жизнь той или другой эпохи, то уже дадите воспитаннику понятие о том, что такое история. Г-н Беллярминов предлагает, где возможно, излагать историю по источникам (разумеется, в отрывках): мы вполне согласны с таким мнением. Но свой тезис он поставил, как видно, для того, чтобы оправдать другое положение, по которому у него преподавание истории соединяется с изучением литературы. Нам кажется, что для этого вовсе не нужно было доказывать несамостоятельность истории: с литературой она легко может соединяться, как родственная наука, подобно тому как география имеет близкое отношение к статистике, науке о сельском хозяйстве и проч. Г-н Беллярминов все-таки уступает гимназиям историю, как полунауку, а вот г-н Люгебиль предлагает на обсуждение следующее: «Преподавание истории литературы в общеобразовательных училищах не только бесполезно, но и положительно вредно». Любопытно бы знать, против чего вооружается г-н Люгебиль? Против того ли, что у нас излагают литературу очень научно, не по силам воспитанникам? Но на деле этого не бывало. Большею частью или читают в классе с воспитанниками кое-какие сочинения Пушкина, Гоголя и проч. (прежде случалось, что читали и Дюма), или общаются, по подобию курса Зеленецкого, служебный список писателя и оглавления его сочинений с добавлением иногда сентиментально-пошлых (в женском заведении), иногда торжественных или каких-нибудь умозрительных сентенций. Мы говорим не об отдельных личностях и заведениях, а о всей нашей педагогике в массе. Иногда, конечно, заметно некоторое намерение внести ученость, как, например, в программе для поступающих в гвардию. Здесь вы находите очень серьезные вопросы, как-то: «ха-

ракти славяно-русской мифологии, влияние норманского языка на русский, характер умозрительного и эстетического направления в Европе в XVIII столетии, философия и ораторские сочинения Карамзина и проч.» В каждом билете также видно стремление к научной связи, к тому обобщению, которого требует строгий научный метод. Так, вопрос о Ломоносове совмещает: «Его лирические стихотворения. Попытка создать эпопею. Ораторские и ученые сочинения (чьи, неизвестно). Сумароков, как лирик. Петров». Приведем для примера еще два отрывка:

«11. Державин. Отличительный характер его произведений. Лирические произведения. Разбор некоторых его од. Князь Долгоруков, Капнист, Нелединский-Мелецкий.

12. Эпические стихотворцы: Херасков, его оды, поэмы и романы. Богданович, Костров».

Мы видим, какой полноты и отчетливости знаний здесь требует программа: Петров, князь Долгоруков, Нелединский-Мелецкий, Херасков действительно изображают собою все движение эпохи, все успехи нашего развития, и не знать об них русскому человеку было бы постыдно. Зато требования программы гораздо снисходительнее в других случаях; так в один вопрос соединяются: Озеров, князь Шаховской, Хмельницкий, Грибоедов, Нарезный, Булгарин, Загоскин, Марлинский, Лажечников, начало и распространение периодических изданий в России — и только в виде дополнения ко всему этому является Гоголь. Как бы то ни было, эта ученость должна несколько затруднить экзаменуемых; но мы надеемся, что на экзамене оказывают снисхождение тем из них, которые не изучали в самом источнике, подобно г-ну Буслаеву, отреченных или апокрифических книг, или не посвящали себя специально, подобно г-ну Лонгинову, библиографии: иначе Россия лишилась бы многих полезных деятелей на другом, не ученом поприще.

Мы не говорим о каких-либо частных случаях, но вообще в наших заведениях незаметно ни малейшего поползновения ввести историю литературы как науку: ведь никому не придет в голову назвать наукою, если бы какой-нибудь из более современных педагогов вдруг ни с того ни с сего прочел в высшем классе целый том Белинского или по примечаниям Афанасьева к русским сказкам изложил лекцию о немецком эпосе. Это было бы, конечно, полезнее, чем предлагать самород-

ные бредни или чепухи Шевырева; но согласитесь, что тут нет и подобия какого-нибудь курса литературы. Если бы г-н Люгемиль действительно сколько-нибудь сообразовался с недостатками нашего преподавания, то невольно поставил бы впереди всего такого рода неумеренный тезис: «В общеобразовательных заведениях не только полезно, но и необходимо проходить историю литературы в строго научном виде». Мы тогда сказали бы, что это положение слишком требовательно, что и в университете трудно пройти всю историю литературы какого-нибудь народа, а русская литература в особенности мало разработана и при объяснении ее не везде можно выполнить строго научные требования; но с сущностью этой мысли мы согласились бы: уж если объяснять какое-нибудь явление литературы, так надо держаться научных воззрений. Но скажут: таким образом вы забьете головы воспитанников фактами или сообщите отрывочные сведения, а не полную историю литературы. Зачем забивать фактами? Зачем излагать полную историю или довольствоваться отрывочными сведениями? Ведь вопрос был о том, преподавать или нет историю литературы вообще? Мы понимаем, что тут дело идет о педагогических требованиях, но они, нам кажется, не противоречат научным. Наука прежде всего требует, чтобы вывод основывался на обстоятельном знакомстве с фактами. Заставьте воспитанников прочесть в подлиннике, или хоть в точном изложении, главные памятники нашей литературы; если на это не достанет времени, выберите в них самые характеристические отрывки. Из этих отрывков уже возможны хоть и неполные выводы: вы несколько дополните их своими объяснениями, также основанными на фактах, чтобы привести их в необходимую связь. Это будет наука, возможная в школе. Да какое ж тут самостоятельное занятие? скажут строгие педагоги — воспитанники не сами избирают факты, а вы их предлагаете. Где возможно, пусть они и сами попытаются их отыскать; но воображать, что, следуя какому-нибудь искусственному педагогическому методу, учащиеся будут действовать вполне самостоятельно — большая ошибка. Вот тут-то, увлекаясь разными педагогическими теориями, чаще всего и насилюют внимание воспитанников, заставляя их рассуждать о видимых ими стенах, окнах и дверях, тогда как им обыкновенно нет ничего противнее

класной комнаты. Мы думаем, что литература в главнейших ее явлениях может быть пройдена в гимназии с некоторою историческою последовательностью. Во всяком случае, чтоб решить, в какой мере возможно это сделать, необходимо бы представить на обсуждение несколько программ, которые были выполнены на деле с более или менее успешными результатами. Но г-н Люгебиль прямо отрицает возможность преподавания истории литературы. Мы еще не слыхали его тезисов, и потому не можем сказать, что именно он желает: может быть, под словами: «преподавание истории литературы положительно вредно» — он понимает совсем не то, о чем мы сейчас толковали. Но если понимать эти слова в их обыкновенном смысле, по которому литература рассматривается как наука, то мы думаем, что он имел в виду осудить немцев, у которых иногда действительно наука немыслима, если не явится на свет с грузом бесконечных цитат и тончайших умозрений. Однако подобные нападки на немцев не совсем справедливы: Рассмеслер, Шлейден и некоторые другие у нас читаются охотно даже гимназистами. Напротив, г-н Паульсон в своих положениях о разнице между наукою в школе и наукою в жизни (наукою в строгом смысле), кажется, более обращается к русским педагогам, у которых в самом деле еще не выяснились методы преподавания. Сущность своих мыслей он выражает в последнем тезисе: «Пока учитель не выяснил себе совершенно разницу между наукою в школе и наукою в строгом смысле, между образованием и ученостью, научным методом и методом преподавания, результатами и элементами науки, популярным и элементарным изложением, до тех пор он не имеет понятия о своей настоящей учительской обязанности». Вопрос, предложенный г-м Паульсоном, может повести к полезным рассуждениям, если он вызовет преподавателей разобрать те методы, которых каждый из них до сих пор держался в своей науке, и может также окончиться одним словопрением, если мы будем спорить только о результатах и элементах. Касательно его редакции мы хотели бы заметить следующее.

Наука, известная под названием педагогики, выяснилась менее других наук; в ней и потому неудобны слишком абсолютные положения, что применение каждого из них зависит от народности, от состояния общества, от бесконечно изменяющейся личности человека. Мы даже

не употребим здесь этого слова «наука», а скажем только «педагогические требования». Известно, что по педагогическим требованиям каждую науку необходимо проходить постепенно, начиная с более легкого и сообразуясь в объяснениях с понятиями и развитием учащихся; мы можем для своей цели брать объяснения и из области разных наук; но все это не значит, чтобы мы таким образом изменяли сущность знания, создавали какую-то особенную науку. Наука в школе и вне школы не только одна и та же, но и успех школьного преподавания вполне зависит от более или менее разнообразного применения ее к жизни, от более или менее полной разработки ее материала: география стала одним из самых развивающих и занимательных предметов для учащихся только вследствие разнообразных путешествий последнего времени. В школе, конечно, не может быть учености: но превосходство современной науки и состоит в том, что она сходит со своих олимпийских высот в самую низменную среду жизни, и то, что добыто многотрудною ученостью, становится понятно детям. Мы не называем особенною наукою механику, когда она применяется не для приготовления какой-нибудь сложной машины, а для устройства простого колодезного рычага; законы гармонии и правильности рисунка те же, изображаете ли вы один глаз или цельную картину. Зачем же поставлять разницу между наукою в школе и наукою в строгом смысле? Что значит этот строгий смысл? Он, кажется, одинаково присутствует и там, где вы объясняете сгущение паров, внося холодный стакан в теплую комнату, и в высших математических выкладках о явлениях воздуха. Но в школе обыкновенно требуют не знаний, а развития. Вот еще странное различие! Нам кажется, что развитие ума и состоит не в чем ином, как в правильном усвоении знаний. Мы уже видели опыты формальной дрессировки ума и знаем, что за мыслящие машины из этого выходят! Цель педагога все-таки сообщить наибольшее число дельных сведений, так, однако, чтобы эти сведения вполне переварились в голове учащихся. Если мы поставим рядом двух преподавателей, из которых один, обладая богатым материалом знания, умеет выбрать из него самое живое и занимательное и рассказывает с увлечением и простотою, хотя и незнаком со всеми тонкостями педагогики, а другой взамен знаний обладает самыми разнообразными

методами и заправляет своим классом, как искусный дирижер музыкантами, то огромное превосходство будет все-таки на стороне первого. У него воспитанники многое пропустят мимо ушей, многого не поймут, но то, что будет ими схвачено, войдет в сок и кровь, воспламенит их маленький ум, как горячая искра: пораженные яркою стороною предмета, каждый по своему выбору и вкусу, они захотят сами допытываться, разбирать, действовать, как это всегда бывает в прикосновении живого к живому, и осадят преподавателя вопросами. У другого педагога все пойдет ровно и чинно; всякое объяснение будет повторено, разобрано на тысячу ладов, пока и самый плохой из воспитанников не ответит на вопрос без запинки; класс, как бы ни скучал, будет поддержан в постоянном нервическом раздражении бойкостью упражнений, — и в результате все-таки окажется самая ничтожная доля сведений, не пригодных ни к какому делу, а иногда и ложное понятие о предмете, потому что, выбрав какой-нибудь мелочный факт, ничтожный в науке, но наиболее удобный для разных логических построений, педагог втолкует его в головы как самое знаменательное явление природы, и заставит воспитанников педантически воображать, что они узнали самую глубину предмета. Вот против такого отделения вопросов педагогических от научных мы и вооружаемся. Сказать, что наука в школе может существовать сама по себе, независимо от науки в жизни, хотя и пользуется материалом последней, значит, дать педагогике ту исключительную власть, которая равняется произволу. Значит, вы будете вводить в школу какие угодно упражнения, не сообразуясь с тем, полезны они или нет для усвоения науки, лишь бы в этих упражнениях достигалась цель вами лично сочиненного развития; но подобное развитие есть просто насилие над способностями воспитанников, потому что оно не основано на необходимости знаний. Мы убеждены, что г-н Паульсон желал совсем не того, но он не убедит нас, что всего этого нельзя вывести из его тезисов, при той абсолютной постановке, которая дана им. Он делает различие между ученостью и образованием, между научным и педагогическим методом, между результатами и элементами науки. Все это, по правде сказать, очень логично и ясно, но только не в применении к делу. Возможно ли толковать об учености, когда мы рассуждаем о воспитании? Если

преподаватель забивает в голову воспитанников кучу сведений, которых они неспособны переваривать, то возможно ли подобное сумасбродство называть в нем стремлением к учености? Ведь это бывает только с тупоумными педантами, или с теми, которые сами едва обмакнули губы в науку. Притом разве только в сообщении непереваримых знаний состоит педагогическое неискусство? Другой и малого количества простых сведений сообщить не сумеет. Научный метод, конечно, распоряжается огромною массою прежде добытых знаний, но в тех случаях, где их нет или очень мало, и он начинает осторожно, с разбора немногих фактов; вообще сущность научного метода состоит в том, чтобы переходить от известного к неизвестному, и в строгой последовательности науки лучший пример для педагогики. Но излишняя научность и введена была в школы педагогическими методами; так германцы даже самым элементарным знаниям придавали характер учености, строя из них чуть не философскую систему. Все эти вопросы можно было бы очень долго разбирать; но мы боимся утомить читателей нашим рассуждением о таких отвлеченных предметах, каковы: развитие, элементы знания, образование и т. д. Скажем в заключение, что, указав на некоторые прения в С.-Петербургском собрании, мы не излагали их в подробностях, а в подробностях было высказано много знаний и часто делались ссылки на знаменитых немецких педагогов. Все-таки мы желали бы в этих прениях более реального отношения к нашей русской жизни и разбора более частных вопросов. Иначе угрожает опасность, что предметы совещаний скоро истощатся и придется снова приниматься за старое. Повторение одних и тех же споров особенно возможно при обсуждении слишком общих положений. Бывает так, что присутствующие, будучи увлечены логической простотою и точностью высказанных положений, после некоторых оговорок с ними соглашаются, а потом, как представится случай применить их на деле, оказывается, что они были совсем противоположных мнений, и спор начинается снова. Вообще тут очень трудно сказать, что решено и что нет: уж самый тезис таков, что его всегда возможно принять и отвергнуть.



НАУКА И ПРАВСТВЕННОСТЬ ²⁷

(педагогические заметки)

Педагогика в последнее время у нас начала сильно развиваться: человек, который сколько-нибудь занимается воспитанием, хоть бы в глуши Иркутской губернии, хоть бы в области самоедов, волею или неволею должен принять себе за образец немецкие школы, потому что об них он более всего узнает из наших педагогических журналов, из толков наших педагогов; новые проекты общеобразовательных училищ обсуждаются с чрезвычайною неустойчивостью; в некоторых из женских заведений поднят вопрос, читать или нет Гоголя; даже где-то выражено было мнение об учреждении при духовных семинариях педагогических курсов. Все это покамест остается в мотивах, подобно нашим гражданским делам, судя по книге г. Пятковского (гражданские мотивы); но должна же из этих мотивов выйти кое-какая музыка. Что касается мнений наших педагогов, то они, надо сказать правду, не отличаются большою определенностью, но им трудно было и выясниться, при недостатке общения идей, как во всяком другом, так и в нашем педагогическом кружке. Перечитывая шесть томов примечаний на проект общеобразовательных заведений по Министерству народного просвещения, мы все-таки нашли много дельного; мы могли бы кое-что вывести из хаоса разнородных суждений. Остановимся этот раз на вопросах о требовании нашего современного образования и о нравственном развитии, как его понимают у нас некоторые педагоги. «Какая наука более всего нужна нам в настоящем нашем положении? Для нас всего важнее общее образование, — скажут присяжные педагоги; мы до

сих пор готовили чиновников; теперь позаботимся о том, чтобы готовить развитых людей». С того времени, как появились «Вопросы жизни» Пирогова, это утверждение стало общею фразою во всех педагогических статьях и журналах. Вся теория германской педагогики основана на том же положении, а у нас недостаток развития, по мнению многих, происходит именно от специального назначения училищ, где стараются только набивать голову разными знаниями. Любопытно знать, что это за специальность?

Объяснительная записка к проекту общеобразовательных заведений прямо указывает на то, что приходские училища разных ведомств имели, между прочим, целью готовить писарей, а уездные училища и гимназии служили только к умножению чиновников. Итак, нет сомнения, что общее образование у нас противуполагается специальному приготовлению в писаря, в чиновники, в военные и т. д. Сюда можно присоединить и специальность тех заведений, которые назначаются для какого-нибудь привилегированного класса. Мы видим, что тут никого нельзя упрекнуть в излишнем стремлении к какой-нибудь науке; тут не учатся, а готовятся к экзамену по данной программе, — не увлекаются тем или другим знанием, а рассчитывают на место и чин, на известный оклад жалованья и карьеру. Ведь нельзя же специалистом-историком назвать юношу, который со скрежетом зубов долбит историю Смагардова, проклиная всех этих героев, вздумавших обременять потомство своими делами! Но в объяснительной записке к проекту устава говорится также, что при уездных училищах положены были «дополнительные курсы», которые большею частью не открывались, а если и открывались, то вовсе не приносили пользы... по какой причине? — «по весьма понятной причине, говорит записка: *специальное образование* должно основываться на общем и следовать после него, а при отсутствии основательного общего образования, и специальное не могло быть прочным» (том I, стр. 97). Вот уже здесь речь идет о чем-то другом: здесь дело касается науки, а не сословных предрассудков. Как же смешивать эти два противуположных направления: научное, в его применении к местным потребностям, и чиновничье, называя то и другое общим именем школьной специальности! Уездные училища и гимназии у нас всегда заклю-

чали в себе предметы общего курса, а что они не давали надлежащего развития, то в этом виною недостаток науки и наше общественное положение. У нас никак нельзя нападать на какую-то специальность образования. в смысле научном, потому что школ, удовлетворяющих местным требованиям общества, у нас не существует, и в этом мы видим главную причину, почему плохо идет и наше общее образование. Появление школ с местным характером, где преобладают те или другие знания, пригодные для жизни, уже само по себе доказывает высшее развитие общества: значит, люди сознают потребность науки, усовершенствования во всяком практическом деле. Но и то, что называют общим образованием, нельзя рассматривать с какой-то отвлеченной точки зрения. Легко определить предметы общего курса по идее умственного развития, но когда придется вводить их в школы, то вы, верно, не откажетесь спросить: в какой мере нужно, полезно и возможно то или другое знание? Вы, положим, назначаете географию для преподавания в известной местности. По разумному методу вы начнете с того, что ежедневно окружает учащихся. Но в данной местности господствует какой-нибудь промысел, которым занимаются все от мала до велика. Волею или неволею вы будете толковать о нем с наибольшею подробностью: вам тут представится случай объяснить и многие естественные предметы (например, произрастание льна в сравнении с другими, наиболее полезными растениями края), и отношения одной местности к другой (лен отправляется в приморские города, а потом и за границу), и право на ту землю, произведениями которой человек пользуется. Так, предмет, который обыкновенно называют специальностью, постепенно разрастается до общеобразовательного курса. Пусть учащийся по своему положению должен заниматься тем или другим мастерством — не отрывайте его насильно от отцовского промысла, а постарайтесь только осмыслить его труд, сколько возможно: тогда потребность более широкого знания явится сама собою. Но чем менее образован народ, тем более необходимо внимание к этим местным требованиям знания: прежде чем он сознает отвлеченную пользу науки для развития, ему нужно чувствовать осязательную выгоду знания в жизни. В старину для этой именно цели назначено было давать чины; теперь позаботимся о том, чтобы дать ум и руки, способ-

ные к какому-нибудь труду. Вы вооружаетесь против одностороннего направления, по которому наши училища воспитывали преимущественно чиновников; но этот общеобразовательный курс с высшими науками, где презрено всякое реальное, техническое знание, и был тому одною из главных причин; учащийся не только не получал ни малейшего понятия о разных применениях науки в общественной жизни, но и считал их низким, ремесленным делом; его способности, если и были развиты, то в таком направлении, что он становился негодным ни для какого полезного, практического дела и естественно находил себе один выход в чиновничьей практике, для которой не требовалось ни особенных способностей, ни познаний. Но зато какая бедность, какое невежество в среднем сословии были следствием подобной замкнутости школ! Общество требует от людей мыслящих, чтобы они научили, как честным трудом добыть кусок насущного хлеба, а ему предлагают латынь и философские взгляды на развитие. Оно всегда вправе сказать: «Если вы, наши просветители, искренно желаете уничтожить в школах сословные предрассудки, то дайте и науку, которая не пренебрегала бы скромным знанием купца, ремесленника, земледельца; мы не восстаем против общего образования, не думаем насиловать ума какой-нибудь узкою специальностью, но хотели бы, чтобы ваши география, история, естествознание по возможности вводили в жизнь, указывали на другую деятельность, кроме сидения за канцелярским столом». Понимая это требование общества, мы в замечаниях на проект устава с большим сочувствием встретили много голосов за устройство реальных училищ, которых недостаток особенно чувствителен в настоящее время. Одни предлагают дать в народных училищах место сведениям из физики, химии, механики, землемерия, хозяйственной архитектуры вместе с основаниями агрономии, садоводства, фабричных и ремесленных производств; в реальной гимназии вместо латинского языка также вводятся: физиология в применении к обыденной жизни, начала технологии, сельского хозяйства и проч. Другие, кроме реальных гимназий, требуют особых агрономических, технологических, лесных, ветеринарных училищ. Третьи назначают для школ коммерческие науки и бухгалтерию. Та или другая из названных нами наук, конечно, может служить дополнением общего курса или быть

особым предметом преподавания, смотря по местным условиям и желанию самого общества, и школам необходимо дать как можно более свободы изменять свой курс согласно этим местным требованиям. Это особенно важно у нас по самому недостатку преподавателей: может случиться, что в какой-нибудь местности найдется отличный преподаватель по предмету, самому необходимому для края, но не помещенному в общую программу курса; тогда ничто не мешало бы сократить один из других предметов, которого преподавание идет плохо. Однообразие курсов во всех училищах есть только вредная мечта: тут или совершенно связывают учителя предписаниями и программами и таким образом обращают знание в долбню, или, оставив выполнение программы на произвол учителя, тем самым дают возможность до бесконечности разнообразить курсы. Что касается реального знания, то, по мнению г. Пирогова (том I-й, стр. 11—15), гимназии, названные в проекте «филологическими», должны готовить в университет, а «реальные» — в высшие технологические институты; отделяя, таким образом, от университетского курса всякое практическое знание, он допускает в нем одну чистую науку. Мы, с своей стороны, думаем, что университеты у нас до тех пор не будут иметь сильного влияния на жизнь, пока в них не будет внесено возможно большее число прикладных знаний. Потребность обновления школ в указанном нами направлении не раз была выражена обществом, насколько оно может у нас заявлять свои требования. В своем описании училищ Ярославской губернии* г-н Сухомлинов представляет любопытный факт, что по желанию местных жителей в Рыбинске и Ростове введено в курс уездного училища преподавание бухгалтерии и торгового счетоводства. Говоря довольно подробно о равнодушии городской думы к народному образованию и о плохом устройстве наших учебных заведений старого времени, так же, как о нынешних способах преподавания, автор очень мало касается этого существенного вопроса о местном элементе; он только советует, прежде открытия какой-нибудь школы, предлагать местным жителям на обсуждение уже готовый план ее, с целью заранее расположить их к ново-

* Заметки об училищах и народном образовании в Ярославской губернии, «Журнал Министерства народного просвещения», январь, 1863.

му заведению. «Вопрос должен быть обсужден с наиболее влиятельными в крае людьми до внесения его на обсуждение городских дум или сельских обществ» (стр. 187). Кто же эти *влиятельные* люди? У нас в провинции мы не знаем других, кроме богачей и высших чиновников. Любопытно бы знать, насколько чрез это *влияние* уменьшится формализм и однообразие школы, против которых восстает г-н Сухомлинов? В чем же, скажите, тут будет состоять частная инициатива или простое заявление общественного мнения? Вы признаете стремление в нашем народе к грамотности и опасаетесь, что он не примет предложенных вами училищ; поэтому для него необходимо, если не физическое, то нравственное понуждение, вроде следующего! «Ну, борода! Чего заупрямился? вишь, поважнее тебя люди решили!» Но наши народные школы никогда не будут иметь успеха, если большинство их не устроится свободно, чрез частную предприимчивость, которой, в случае сочувствия к ней общества, правительство должно только оказывать материальную поддержку. Лучшее нравственное влияние на школы правительство может иметь, устроив в разных местностях хорошие учительские семинарии, из которых выходили бы преподаватели, знакомые с краем и вместе с общими основаниями наук, знающие именно те отрасли знания, которые наиболее потребны для жителей. Этих преподавателей также не следует навязывать народу: если они сколько-нибудь искусно поведут свое дело, общества будут охотно избирать их, и тогда успех их несомненен. Распространяться о равнодушии думы и сельских обществ уже слишком не следовало бы, после того как г-н Сухомлинов выставил довольно яркие факты; касательно учреждения старинных наших школ, при помощи влиятельных людей, — школ, где воспитанникам давались в награду книги под названием: «Евдомадевхарион, Введение к Астраханской топографии, Достоверное сказание о смерти Марка Антония Каласа за мнимое убийство своего сына» и проч.

Мы надеемся, что наши гимназии и университеты со временем во многом изменят свой курс, согласно тем же народным требованиям; но теперь у нас еще очень многие находят все спасение в отвлеченной и чисто формальной науке. Многие у нас хотели бы устроить все гимназии на один лад, по образцу немецких латинских школ. По-

добное мнение довольно резко было высказано неизвестным в «Русском вестнике»²⁸ (июль, 1862 года), и статья его перепечатана в примечаниях на проект устава (том IV, стр. 588—606). Педагогам, которые думают обойтись в общем образовании без классических языков, он даже напоминает басню Крылова «Мартышка и очки», сам берет в образец Копенгагенскую латинскую школу, в которой воспитывался. В этой школе изучение латинской грамматики начинали с семилетнего возраста, а воспитанников, не оказавших успехов в латыни, исключали, как неспособных; точно такое же устройство он предлагает завести у нас, и тогда, по его мнению, мы дадим «верный толчок основательному и правильному развитию наших богатых умственных сил и заслужим вечную славу и признательность будущих поколений». Не указывая ни на какие басни, мы только захотим знать, что г-н Z. вовсе не спрашивает, насколько возможны у нас подобные школы? Чтобы не делать лишних опровержений, спросим только, куда денутся исключенные воспитанники, которых, судя по настоящим успехам латыни в наших гимназиях, будет более половины? Г-н Z. говорит, что в Копенгагене они поступали в реальные школы и потом становились полезными специалистами на другом поприще; но ведь у нас латынь в гимназиях до сих пор существует и по новому проекту назначена еще в усиленном виде; а реальных училищ нет как нет (исключая каких-нибудь трех, четырех институтов на всю Россию, которые уж как закрытые заведения не выполняют своего назначения), и мало надежды, чтоб они были скоро устроены. Защитники классических знаний встречаются и в числе лиц, делавших примечания на проект устава; но из них очень многие защищают латынь только вследствие местных требований, как, например, в западных губерниях, прилежащих к Польше. Другие приводят доводы очень слабые, преимущественно же основываются на примере Европы, забывая, что и там классические школы все более уступают место реальным. Но до каких странностей могут дойти наши классики, может служить образцом статья Р. Р. Р., помещенная в первом номере за нынешний год московского педагогического журнала «Воспитание»²⁹. («Открытые вопросы и ответы», стр. 16—24). Мы полагаем, что, помещая подобную статью, означенный журнал намеревается открыть у себя особый юмористический

отдел, подобно тому как это заведено и при других журналах. Автор, назвавший себя очень остроумно Р. Р. Р., сначала упоминает о странном известии, разглашенном в прошлом году газетами, что московские купцы, недовольные обязательным изучением латинского языка в гимназиях, намеревались устроить свою гимназию с усиленным курсом закона божия. Мы не знаем никаких подробностей об этом деле; московские купцы могли, конечно, иметь свои особенные причины; но здесь важны два обстоятельства: во-первых, желание устроить частное заведение, равное по курсу гимназии; во-вторых, признание бесполезности латинского языка для жизни. Пусть купцы в этом руководствовались узким, односторонним взглядом... Как знать? Заведение, сначала устроенное по какому-нибудь случайному, личному побуждению, скоро может отозваться на требования жизни, потому что в частном училище, если оно не будет стеснено программами и чиновничьим контролем, всегда возможны скорые перемены. Г-н Р. Р. Р. нападает на купцов только за то, что они не признают пользы любезной ему латыни, и доказывает ее важность *«для гражданского и нравственного развития нации»*. Посмотрите, какими семинарскими силлогизмами он хочет убедить нас: «Знание древних языков имеет только *относительную* цену для *материальной, чувственной* жизни; новые языки имеют *особую* цену для *материального, чувственного* направления жизни; но древние языки имеют *чрезвычайную* цену для *духовной, нравственной* жизни человека *христианина*». Вот и нужно изучать их, чтобы «исправить наш расслабленный и жаждущий наслаждений век», когда человек «до самоубийства погружается в материализме». Вы не верите?.. Вы думаете, не взято ли это из какого-нибудь плохого риторического упражнения, сделанного школьником прошедшего века? Убедитесь сами: мы с точностью передаем собственные слова автора. Проследим и далее в кратких выписках его глубокомысленные идеи, на которых мы и не останавливались бы, если бы они не имели у нас многих защитников. «Обаятельная сила классических языков не потонула в волнах времени» (что слово, то Цицерон с языка, по выражению Гоголя); при их изучении «высокие, очаровательные свойства идеальности проникают в нашу сферу» (высшее очарование тут будет, когда более половины воспитанников выгонят из заведения

за незнание латыни). Всемирная история представляет пример: «как скоро в высших училищах изучение греков и римлян приходило в небрежность, *хуманное* (так везде поставлено, вместо *гуманное*) образование человеческого общества делало шаг назад». От этого самого начинались «убийства, кровопролитие, *поджоги*» (такие исторические истины заимствованы автором из «Аугсбургской газеты», см. стр. 20, примечание). «Изучение классических языков облагородит в нашем отечестве *купеческое звание*» (и купеческие сынки, можно прибавить, будут рассказывать о своих любовных делах стихами из Виргилия: *Malò me galatea petit lasciva puella* ³⁰; у нас оживут честность, доверие, чувство истины, неподкупность, *благоразумное стремление к прогрессу*» (и, конечно, уж никто не будет воровать от незнания какого-нибудь другого промысла). В заключение автор всей этой премудрости взывает к русским юношам: «Взываю к вам, полные стремлений, учащиеся юноши моего отечества, тысячелетней России! Не бойтесь трудов, не утомляйтесь изучать греческий и латинский языки в училищах, или же вне их, если вам к тому представится случай!» Эти советы очень благонамерены; но и каждый педагог по своему предмету может обратиться к юношам с подобным воззванием. Мы желаем одного: чтобы тысячелетняя Россия наконец признала свои потребности, а не тянулась перенимать все, что хорошо для немецкого народа по особенному складу его ума. Пусть у нас заводят и училища с классическими языками; но воображать, что классические языки необходимы для всех общеобразовательных заведений как предмет, наиболее развивающий, мы считаем крайней односторонностью.

Перейдем к вопросу, который в настоящее время также занимает многих в нашем отечестве: о религиозном и нравственном развитии учащихся. По мнению некоторых духовных журналов («Православное обозрение» ³¹, «Творения святых отцов» ³² и проч.), «все народное образование должно лежать на руках духовенства, и правительство, намереваясь открыть учительские институты, тем самым может поколебать в народе христианские начала». В примечаниях на проект устава г-н Воронов возражал на это, что духовенство уже имеет прямую обязанность обучать детей закону божью и исполнять разные религиозные требы. Занятие всеми предметами обучения, не-

обходимыми для школ, отвлекло бы его от этой обязанности; если бы и устроить педагогические курсы при семинариях, то вышло бы одно из двух: или воспитанники занялись бы педагогией в ущерб другим предметам, составляющим их главное призвание, или педагогия, будучи предметом второстепенным и случайным, нисколько не достигла бы своей цели. Приготовление учителей для народных школ — дело довольно сложное: тут необходимы такие знания и такие применения науки, которые никогда не входили и не войдут в курс семинарий. Вот сущность мыслей г-на Воронова. Г-н Философов о школах Московской и Тульской губерний замечает следующее: «Учить крестьянских мальчиков за плату берутся священники и причетники, также конторщики, иногда отставные солдаты; плата за мальчика бывает от 5 до 7 руб. сер. за выучку; срок выучки бывает от 2 до 3 лет, смотря по способностям детей. Отдаваемые, таким образом, на выучку мальчики выучиваются довольно бойко читать гражданскую и церковную печать, порядочно писать и считать по счетам; этим и ограничивается их воспитание: ни религиозного, ни нравственного развития они не приобретают, читают машинально, понимая очень мало. Главный двигатель при обучении — плетка наставника, и общее мнение то, что без нее успех невозможен» (том VI, стр. 493, 505). Впрочем, о плохом состоянии наших сельских и приходских училищ свидетельствуют все лица, которые на самом деле их посещали. Поэтому придумать какие бы то ни было средства к их улучшению — дело первостепенной важности. Между преподавателями сельских школ есть молодые люди, очень толковые, способные и любознательные; но им все-таки вредит недостаток науки: они с радостью готовы принять от образованных людей всякое наставление, вооружаются по мере сил против народных предрассудков, следуют новым книгам, которые им предложат, — и только крайняя бедность, совершенное одиночество, тяжелый труд без поддержки, без всяких средств к дальнейшему развитию мешают им быть отличными преподавателями. Спросите таких лиц, обыкновенно очень любимых народом: кому крестьянин охотнее всего доверяет детей своих? Они вам скажут искренно, что тут ни звание, ни состояние, ни даже возраст ничего не значит. Народ ищет для себя учителей подешевле, да тех, которые не

дают баловаться детям и умеют приноровиться к его нуждам. Народ, в своей глухой жизни, в высшей степени любознателен: умеет ребенок, пришедши домой от смышленного учителя, пересказать о земле и о небе, о разных промыслах, о полезном в сельском быту деле, простой человек не нарадуется, слушая дельные рассказы. Народ не любит много платить деньгами, но, по своему состоянию, очень щедр на подарки учителю, который сумел угодить ему. В знании он ищет прежде всего существенной пользы, прямых результатов. Но «Православное обозрение» в обучении народа светскими людьми видит какое-то антиклерикальное направление, желание повредить религиозному чувству народа. Опасаться этого во все неуместно, если не признать, подобно г-ну Беллюстину, всю современную науку исчадием греха и нечистого мудрования. Во-первых, и между светскими людьми многие совсем не чужды самых крайних клерикальных стремлений. Примером тому может служить г-н Щербина, который доказывает, что дьячки и пономари — самые естественные и лучшие воспитатели народа; по крайней мере, имея в виду их деятельность, он считает излишним устройство каких-либо учительских семинарий*. Г-н Щербина, сколько известно, не был никогда ни дьяконом, ни причетником; он когда-то обогащал нашу литературу своими греческими стихотворениями, не православно-греческими, взятыми из жизни и поучений святых отцов Византии, а именно теми, где являются вымыслы эллинского суесловия: нимфы³³, силены³⁴ и все бахусово неистовство. Как не ожидать, что при таком направлении человек вдастся в языческую слепоту и скверну, и между тем г-н Щербина ныне выставляет себя самым строгим и ревностным защитником православной обрядности. Он защищает православие как наше национальное начало: это, конечно, делает ему честь; но нельзя не пожалеть, что защита такого великого дела вышла совсем неудачная. Г-н Щербина ужасается: что если *казенные, городские* учителя будут есть скоромное по постам! (стр. 8). И где они достанут мяса в деревне! Неизвестно, с чего взял г-н Щербина, что учительские семинарии будут устроены преимущественно в городах. В проекте сказа-

* Брошюра «О народной грамотности и устройстве возможного просвещения в народе», С.-Петербург, 1863.

но: «...учительские институты устраиваются преимущественно в селениях или в уездных городах». Известно, что большая часть наших уездных городов мало чем отличается от селений... но об этом г-н Щербина ни полслова. Во-вторых, всякий знает, что религия не состоит в одном внешнем исполнении постов, и народ не до такой степени глуп, чтоб не понимал этого; он говорит: «Постись духом, а не брюхом; лучше не понедельничать, да не бездельничать». Но г-н Щербина, вероятно, считает народ в высшей степени тупоумным, доказывая, что поселяне не могут иначе представить учителя, как в степенных летах, с окладистой бородою (стр. 5), что они примут школу за кабак, если из окон ее услышат песню светского содержания (стр. 7), что они, пожалуй, не будут отдавать в школу детей, если в ней станут учить не «аз, буки, веди», а «а, бе, ве» (стр. 72) и проч. Все рассуждения г-на Щербины состоят из диких противоречий и несообразностей. Он уверяет в самом начале (стр. 5), что покамест народ не нужно ничему учить, кроме грамоты, потому что в некоторых местностях ходят молитвы, вроде следующей:

Пресвятая богородица!
Где спала-ночевала?
В городе Ерусалиме,
За божим престолом, и пр.

Он говорит: «разнообычную, разноусловную Русь не уложишь в какую бы то ни было общую формулу», и в то же время с жаром доказывает, что все образование народа должно быть исключительно религиозным и народ не хочет иметь у себя других учителей, кроме семинаристов. Считая семинаристов самыми приличными образователями сельского сословия, он об их собственном воспитании толкует следующее: «Бедный сельский священник, дьякон или причетник отдает детей своих в городское духовное училище (а вспомните, что автор против городского образования учителей); нанимает им квартиру, со столсм, за два, много за три рубля в месяц, отчего эти дети не могут иначе жить, как в сырых, грязных вертепах. Они не доедают, сколько нужно, даже куска черствого хлеба, окружены в своем логовище пьяницами, уличными мошенниками, развратными людьми, нищими всякого рода, всеми нагноениями бедности. Во всем они терпят недостатки, все их давит в самом их цветущем возрасте...

Какая ж натура в состоянии устоять против такого подавляющего напора!» (стр. 16). Крайняя бедность фактов, собранных в брошюре г-на Щербины, заставляет даже сомневаться в том, изучал ли он сколько-нибудь народные школы. Он, например, рассказывает об унтер-офицере, которому подарили несколько книг в разных родах. Унтер обратил из них более всего внимания на «Краткое объяснение литургии». Прочитав ее несколько раз, он сказал: «Вот книга, так книга! Прочитавши ее только станешь истинным христианином», и проч. Известно, что книга «Краткое объяснение литургии» написана таким слогом, что простой человек ни слова в ней не поймет без объяснений преподавателя. Что касается педагогических воззрений г-на Щербины, то единственным их источником, сколько можно судить по брошюре, были духовные журналы и «Современная летопись»³⁵ «Русского вестника». Автор, однако, очень справедливо вооружается против постоянного официального вмешательства в народные школы, против формальной их регламентации. Мы всегда были того мнения, что неудачный чиновничий контроль может испортить все дело народного образования, которое у нас только начинает приниматься. Какой-нибудь визитатор налетит, подобно ястребу, на робкий кружок безгласных провинциальных педагогов, и чем сам незначительнее он чином и беднее смыслом, тем более захочет выставить на показ значительность своей особы и своего педагогического авторитета. Разве не бывали подобные случаи? Положим, какой-нибудь муж посещает в провинции школы: куда ни придет, смотрит, чисты ли руки и тетради у воспитанников, долбят ли грамматику по руководствам, оказывают ли должное чиновпочитание к его случайно выдавшейся особе. «Развитие! Что вы мне толкуете о развитии? А вы мне покажите, что воспитанники знают по предписанной книге». Так он выражался о преподавании и распекал, распекал в свою сласть педагогов, крича на малейшее их поползновение оправдаться: «Да знаете ли вы, кто я? Да понимаете ли, какое расстояние между вами и мною?» и проч. Пришел он в одну бедную частную школу, где сидело до 10 беднейших десятилетних мальчиков и девочек вместе. Ее содержательница, бедная женщина, жила в двух небольших комнатах: в одной помещалась сама, другую оставляла для класса; в такие школы родители

обыкновенно платят за обучение не более полтинника в месяц и бывают довольны, хоть и скудную наукою, но доставляемую по их средствам. Пришел визитатор и, совсем не обратив внимание на учение, грозно спросил: «Что это такое?» — «Школа, — робко ответила содержательница». — «Знаю, что школа, да читали ли вы устав?» Долго истязал он бедную женщину, указывая на статью устава, где сказано, что мальчики и девочки должны заниматься в разных комнатах, и в заключение стал тешиться над бедными детьми, указывая на разные недостатки их костюма и грубо обращаясь к каждому со словом *ты*. Так разогнал он все частные, неофициальные школы. Скажите на милость, если только это правда (а судя по всеобщей молве о характере означенного лица, трудно в этом сомневаться), скажите на милость, какая могла бы быть цель в подобном искоренении школ? Много их у нас, что ли? Да были бы еще содержателями их какие-нибудь злонамеренные или развратные люди! А то запрещают учить какой-нибудь мелкой чиновнице-вдове, грамотной мещанке, иногда очень доброй женщине, к которой родители имеют полное доверие, что она хорошо присмотрит за их детьми, запрещают потому, что эти лица не обладают законным свидетельством, между тем наука в этих школах ограничивается одною грамотою: во многих не учат даже первым правилам арифметики. Вред эти неофициальные, маленькие школы не могут принести никакого, а в гонении на них вред страшный! Этим наперед будет разрушено всякое доверие общества к будущим попыткам правительства в образовании народа. Частные школы будут существовать по-прежнему под покровительством общества, а официальные училища, как бы хорошо они ни были устроены, останутся пусты. При настоящих изменениях в училищном уставе особенно важно обратить внимание на свободную частную инициативу, на существующие факты. Вы, например, требуете, чтобы после 10 лет мальчики в обучении были непременно отделены от девочек; но это еще вопрос не решенный. Спросите, как смотрит на это народ, узнайте на деле, произойдет ли действительно вред для нравственности, если и 12-летние дети будут сидеть вместе. В крестьянском быту дети обоего пола без всякого присмотра постоянно играют или работают вместе, а в школе под присмотром учителя они будут разде-

лены! Да и какого требовать разделения от бедной одноклассной школы? Довольно, если дети будут сидеть на разных скамейках. Всем известно, какое страшное недоверие имеет народ ко всяким казенным училищам, и потому при новом устройстве школ более всего нужно позаботиться о том, чтобы снова не напугать, а убедить его. Устройте хоть несколько образцовых школ, согласно с его потребностями, заставьте его убедиться в их превосходстве — и вот единственный путь, которым вы и частные школы принудите следовать вашему образцу: не чиновничье усердие, а только искусная педагогическая деятельность могут поправить все дело.

Брошюра г-на Щербины прямо наводит нас на вопрос о народной нравственности, которой жалкое состояние, сколько мы могли понять, он находит единственно в том, что народ не умеет правильно читать молитвы. Г-н Беллюстин посвятил этому предмету особую статью*. Цель его доказать необходимость религиозного элемента в воспитании. Тут, кажется, нет ничего нового: самые известные педагоги в Европе много об этом толковали; во всех программах общеобразовательных училищ это заявлено, и евангелие переводится на все языки, на все наречия. Между тем г-н Беллюстин рассуждает так, как будто он первый в мире открыл, что религиозное образование необходимо, а все остальные люди, и особенно те, которые вкусили европейской науки, заклятые безбожники. Он в этом случае похож на пустынного, который в какой-нибудь тущобе долго предавался разным выпрненным созерцаниям, потом вдруг появился в свет, увидел телеграфы, железные дороги, людей, которые хлопчут о своих житейских делах, — и удивляется, почему все до одного не заняты его выпрненными созерцаниями. Г-н Беллюстин думает, что от большинства печатных органов науки и литературы не услышит милостивого слова за свои мнения, «но, — продолжает он, — мы в своем праве высказывать со всею искренностью свои убеждения, мало заботясь о том, как отнесется к ним тот или другой господин» (стр. 241). Никому не придет в голову отнимать у г-на Беллюстина права высказывать, что ему угодно; но, к сожалению, в его многоглаголанье мы не находим именно того, что называют определенным и твердым убе-

*«Религия в деле воспитания и образования», «Журнал Министерства народного просвещения», февраль, 1863.

ждением: у него есть только самородные мнения, доказывающие особый склад ума, развитого не совсем нормально. Если г-н Беллюстин укажет на свое положение: «Религиозный элемент есть основной камень всякого образования и воспитания»,—то здесь всего важнее знать, что он под этим понимает и какие из этого делает выводы. Он, например, в своих доказательствах приводит авторитет Платона, Цицерона и Сенеки; он мог бы еще привести в пример китайских и индийских философов; но нельзя же на этом основании думать, что мы должны быть религиозны по-римски или по-китайски и индийски. В чем же состоят так называемые убеждения автора? Он начинает с того, что упоминает о несчастном направлении молодого поколения. Что же это за несчастное направление? В чем и где вы его видели? Вы об этом прямо не говорите, несмотря на ваше обещание быть искренним, а пускаетесь в ребяческие толки об отрицании, о базаровщине и, сами того не замечая, являетесь опаснейшим нигилистом, который под видом усердия к религии отвергает нравственную основу во всей современной науке. Вы знаете христианскую истину: «возлюби господа бога твоего всем сердцем»; но было время, когда, ради этой истины, жарили евреев на раскаленном железе и вытягивали им жилы. Скажите, отчего же это так было? Ведь христианство всегда проповедовало милосердие и кротость. Отчего же прежде так худо понимали дух христианства? Если вы обвиняете настоящее молодое поколение, то сперва докажите, что оно хуже своих отцов и предков, докажите, что большинство его состоит из Митрофанушек, Молчалиных, Загорецких и Репетиловых. Ведь прошлое перед вами: вы будете или слепым фанатиком, или недобросовестным человеком, если не признаете за нашим веком заметного нравственного успеха. Во всяком случае, вам следовало бы сначала сколько-нибудь узнать тех, кого вы обвиняете; но вы, кажется, и судите о них только по некоторым журнальным толкам, да по одному или двум неразъясненным фактам.

Г-н Беллюстин доказывает, что если бы все законоучители были проникнуты святостью своего дела и умели вести его разумно, то и тут не были бы в состоянии ничего сделать: начало зла в семье, которую настоящий век со всех сторон подкапывает своими доктринами и правами (стр. 239—242). Вот первое утверждение нашего но-

вого нигилиста. Где же он нашел это подкапывание под семью? В Европе, что ли? Но там семья процветает как нельзя лучше, и, конечно, и у немцев и англичан менее встретите тех грубых примеров семейного насилия, деспотизма и разврата, какие на каждом шагу представляются у нас. В Европе многие восставали и восстают против известного положения семьи в государстве, против разных, несвободных отношений между ее членами; но это делалось, хорошо ли, худо ли, все с одною целью — возвысить ее нравственное значение. Только иезуитские проповедники думали оторвать детей от семьи, обвиняя отцов и матерей в рационализме: они одни и были истинными разрушителями семейства. Г-н Беллюстин также много говорит о матерях «без веры, без символа, без убеждения», одинаких с Руссо и Вольтером, — об отцах, скептиках, деистах, пантеистах, гуманитариях, которые, по его словам, ругаются над религией (стр. 269). При этих нападках, так и вспоминаешь себе времена Фамусова и Хлестовой. Г-н Беллюстин, не шутя, думает, что можно заставить всех верить и думать одинаково, что при самом строгом последовании догмату не будет бесконечного разнообразия в деле веры, как в личном чувстве каждого. Взгляните на наш простой народ, на наших раскольников: напоены они что ли зловерными учениями Руссо и Вольтера? Но вы сами вооружаетесь против ханжества и мракобесия (стр. 285), а между тем не верите в прогрессивную силу образования, уничтожающего вредные и для религии предрассудки. Вы не сознаете, что сами уже волею-неволею подчинились влиянию той науки, против которой восстаете: вы, конечно, готовы думать, что отрицание и сомнение ведут только к разврату, однако не утверждаете же, что того, кто отрицает, бесы потянут крючьями в преисподнюю. Впрочем, мы не думаем с вами спорить из-за мнений Руссо и Вольтера, о которых могли состязаться только старички «времен очаковских и покоренья Крыма», а желаем хоть кратко просмотреть ваши мысли о воспитании.

«Человек», по словам г-на Беллюстина, «родится поврежденным». Воспитание требует разных мер строгости, дисциплины, чтоб его исправить. Прогресс состоит в борьбе с прирожденным злом. Цивилизация со всеми железными дорогами и телеграфами ничтожна без стремления к небу и к бесконечному (стр. 252), и события

последнего времени ясно убеждают в безусловной необходимости религиозного воспитания (стр. 260). Современные специалисты науки и знаменитости литературы не всегда владеют сокровищем здравого смысла; профессора развивают одно безбожие (стр. 264, 274). Но г-н Беллюстин знает, как исправить все зло. Для этого не нужно допускать, чтобы дети о чем-нибудь рассуждали или что-нибудь отрицали. Всякое отрицание (хоть бы самой крайней нелепости, услышанной где-нибудь ребенком) поведет к нигилизму; рассуждение рождает скептицизм. Г-н Беллюстин признает один возможный путь в воспитании — влияние авторитета. Действуя чрез авторитет, вы спасете воспитанника от всех колебаний сомнения и сделаете его счастливым. В обучении прежде всего необходимо сказать ребенку имя, которое показывает предмет; только этим средством можно довести его до сознания идеи (стр. 265). Весь принцип воспитания заключается в словах: «верь, потому что я говорю; утверждай, потому что я утверждаю». Вот сущность мнений г-на Беллюстина, сколько мы могли понять в этом хаосе толков о Руссо, о нигилизме, о христианстве и о каких-то философских системах, которых у нас никто ведать не ведает. Автор, не шутя, полагает, что философские воззрения отравляют у нас развитие юношей и даже детей. Несмотря на всю ложность направления, это еще доказывало бы высший уровень нравственных идей в нашем обществе. Но взгляните, велик ли наш образованный круг, и в этом кругу много ли лиц, действительно стоящих за какую-нибудь, хотя бы и ложную идею. Большинство оставляет детей на произвол мамок, гувернанток, заботясь только об их питании и о том, чтоб они бессмысленно исполняли разные приличия или обряды. В бедной чиновничьей среде родители часто не имеют возможности позаботиться не только о нравственном развитии, но и об обыкновенном уходе за детьми; купцы еще следуют правилам Домостроя³⁶, в помещичьем быту до новейшего времени маленькие дети развивались большею частью под влиянием дворни, и т. п. Только в юношеском возрасте наука, воспринятая большей частью случайно, без руководителя и без строгой системы, дала многим средства выйти из того грубого, апатического состояния, в котором пребывали отцы и деды. Но как ни мало развивалась еще у нас нау-

ка, она уже успела возбудить многие нравственные интересы, и нападать на нее уж никак не идет защитникам нравственности. С другой стороны, эта недостаточность знания была причиною того, что у нас громогласно высказываются мысли, подобные суждениям г-на Беллюстина, который думает дать новый взгляд на дело, давным-давно решенное, о котором никто уже более не спорит. Вопрос о воспитании настолько решен, что в нем определено место и авторитету, и самодеятельности учащихся. Видя одну испорченность в человеческой природе, какими же силами воспользуетесь вы, чтоб настроить душу к добру? Ведь из гнилого материала нельзя ничего строить. Меры строгости, дисциплины — вот в чем одном находите вы спасение. Объяснять ли вам, что не дав свободы высказываться природе, вы даже не узнаете, как наложить ваши дисциплинарные меры? Вы уничтожаете всякое отрицание и сомнение, первые условия свободной мысли, и хотите создать нравственного человека по одному слову авторитета. Но так воспитывая, вы имеете в виду или совершенно глупого ребенка, или думаете запереть вашего питомца в каком-нибудь глухом лесу, удалив его от всякого сближения с людьми; да и тут природа возбудит в нем тысячи мыслей, противоречий, вопросов. Как же вы скажете ему: «Не рассуждай, а верь только тому, что я говорю тебе?» Неужели вы думаете, что при подобном заявлении авторитета он вам поверит? Не познакомив с предметом, не возбудив ни одной мысли, вы даете ребенку название, т. е. звук без содержания, уверяя, что этот звук возбудит в нем идею. Скажите, какого это кабалистического учения держитесь вы сами, что находите в звуке таинственную, сверхъестественную силу? Но нам совестно серьезно опровергать подобные мысли. Мы и не сказали бы ни слова о статье г-на Беллюстина, если бы ее резкий, назойливый тон не показывал непомерной гордыни и не противоречил совершенно духу той христианской нравственности, которую он взялся защищать.



РИТОРИКА В ЛИТЕРАТУРЕ И ЖИЗНИ ³⁷

(из педагогических наблюдений над детьми
и взрослыми)

Начиная от времен Митрофанушки Фонвизина и до «Вопросов» Пирогова, до современных нам планов Ученого комитета, обсужденных так мирно немецкими педагогами и возбудивших такое нервное раздражение в «Современной летописи», согласно ее женственной натуре (которую г. Соловьев находил и в Иоанне Грозном), начиная с самых первых наших толков о воспитании до последнего прения в С.-Петербургском комитете грамотности ³⁸, — вопрос о том, что нам более всего нужно для нашего развития, какой более определенный и твердый путь избрать в нем, не был решен окончательно; да мы, кажется, и заботились очень мало о практическом решении этого вопроса. Итак, мы шли темными путями в своем развитии, случайно, часто без своего ведома, наталкиваясь на лучшую дорогу; хорошо ли, худо ли, мы сами развивали свой характер: учились тому, чему нас не учили; усваивали суждения, которые нам препятствовали усваивать; в зрелый возраст испытывали свои силы, доколе спавшие в младенческом бездействии. Поработав немного для идеи, вычитанной из книжек, наши мыслители опочили от всех дел своих, и когда увидели в юношах кое-какие порывы молодых, свежих сил, то горько возроптали и даже исполнились негодования: «Дескать ничего толку не будет, а нам спать мешаете». Но можно бы спросить этого рода мыслителей: как вы их развивали? к чему приготовили? С вашим собственным развитием, хорошо ли знали, куда идти, на чем остановить свой взор, блуждающий в безмерном пространстве, на какие нравственные и вещественные силы опереться в

обществе, чтоб действовать? Припомните лучше тех старцев, которые и вам в начале вашего поприща затемняли зрение, заваливали хворостом всякий желанный выход в жизнь и отравляли добрые надежды. Ныне какой-нибудь заботливый отец семейства, нежданно-негаданно произведши на свет детей, не один раз спросит себя: «Что мне делать с сыном?»—«Ничего не делайте,—ответит ему современный скептик, — чем меньше будете делать, тем лучше. Если вы сами порядочный человек, то и сын ваш будет окружен порядочными людьми и увидит хороший пример, которому не преминет подражать. Что касается развития, то предоставьте это дело природе и обстоятельствам; не забивайте только ему голову всякой всячиной, а толково объясняйте то, что потребует его собственная любознательность». Современный скептик будет прав в том отношении, что никак не следует насиловать природу; но и эту на вид очень простую систему не так легко осуществить на деле. Как вынесет и переварит голова мальчика те сотни впечатлений и вопросов, которые представляет окружающая жизнь? Не выйдут ли из этого только сумятица в мозгу и разные нервные болезни? Какой пример больше подействует на вашего питомца, хороший или дурной? Слишком разительный случай, одно болезненное ощущение, неразвитость того или другого органа — все тут имеет влияние. Вы, без сомнения, будете толковать то, о чем вас спросит ученик; но как вы это исполните? Не примешаете ли вы тут волей-неволей свой личный взгляд на предметы, свои узкие понятия и даже предрассудки — следствие вашего собственного развития? Притом, нет предмета в мире физическом, в кругу общественных или нравственных отношений, на который мальчик не обращал бы внимания, если только вы с детства не забили его способности тупым формализмом. С летами это естественное требование все узнать, испытать и определить быстро в нем развивается; возникает неудержимая жажда деятельности: голова горит от тысячи желаний, которые сталкиваются и уничтожают одно другое; хотелось бы разом одолеть самое трудное препятствие, достигнуть цели, едва достигаемой тяжелою борьбою всей жизни: если при этом человек совсем не впадает в помешательство или в темный разгул, если масса мелких личностей не увлечет его за собою на торную дорогу от прежних, лучших стремлений, то, зна-

чит, что в душе его была крепкая, нравственная основа. Что же вы, воспитатель, тут будете делать? Сохраните ли меру, изберете ли для себя руководящую мысль, чтобы дать сколько-нибудь правильный ход развитию? Как и чем поддержите юношу в первых, избранных им самим путях деятельности? Эти вопросы обыкновенно решают очень просто: «Нужно дать общее образование», — говорят педагоги. Что такое общее образование—всякому более или менее известно. Курс общих знаний, необходимых для каждого, определен с точностью; средства к развитию способностей также указаны: немецкие педагоги даже хвалятся руководствами и книгами для чтения чуть не для каждого года в период учения. Но нам кажется, что развитие способностей не идет так правильно и просто, как это предполагается по педагогическому идеалу. Мы видим, что школа, устроенная по самому идеальному плану, часто prepares одних мелких педантов или людей, неспособных ни к какой полезной деятельности. Отвлеченная наука остается бесплодной, обременяя голову одним грузом фактов и общих понятий; а жизнь все-таки захватывает человека в свой круговорот, рвет в его уме все правильно сложенные нити логических сплетений и оставляет его беспомощным перед беспощадною логикою живого дела. Мы согласны с вами, если вы скажете, что необходимо прежде всего развить ум вообще, а не загонять человека в какую-нибудь специальность. Но весь вопрос в том: что вы сделаете, когда ваш воспитанник захочет применять свои знания к жизни, когда он захочет объяснять те противоречия, которые представляет наука с окружающею действительностью? Вводя в курс общеобразовательные предметы, вы все же имеете целью развитие ума, а развивающийся ум не будет действовать по определенной нами программе: еще прежде вас тысячи обстоятельств жизни указывают ему ту или другую деятельность, задают вопросы, которых решения он тем больше будет требовать от высшей науки, чем более она способствовала развитию. Следовательно, и эти общеобразовательные предметы вы не уложите в строго размеренные ящики, не будете хранить их под ключом, чтоб всякий раз отпускать казенную порцию знаний. Между ними и бесконечно разнообразными их частями вы, конечно, выберете то, что наиболее пригодно к делу. Но что выбрать? На чем остановиться? Ка-

кую лучшую опору в знании найти для будущей деятельности учащегося? Там, где общественная жизнь — хорошо ли, худо ли — сложилась в определенные формы, где понятия образованного общества твердо установились в известном направлении, и человеку, вступающему в свет, раскрыто много путей к самостоятельной и полезной деятельности, там и школьное знание легко примиряется с жизнью. Школа, может быть, и насилует способности учащегося, но все-таки приготавливает его к тому, в чем, по выходе из нее, он найдет для себя работу. Но когда в обществе чисто научные интересы еще слишком слабы, а общественная жизнь требует все новых деятелей, которым предстоит не просто исполнять давно известный труд, а, так сказать, изобретать его, касаясь своими руками совершенно нетронутой почвы; когда человеку нужно стоять твердо и еще действовать среди всеобщего колебания понятий, при дикой разноголосице мнений и при тяжелом грузе невежества, который оттягивает к непробудному ону всякого, кого вы ни пытаетесь поставить на ноги, — тогда вопрос о том, какими путями достигнуть лучшего успеха в образовании юношества, решается не так легко. Мы здесь не имеем целью угадывать этих новых путей, а укажем только на те, которые пройдены нами прежде: тому, кто стоит в ночи на распутье, еще не зная, откуда забрезжит желанный огонек, все-таки полезно припомнить, как он блуждал до того времени, чтобы не возвращаться к прежним трясинам.

І. КЛАССИЦИЗМ

В начале статьи мы упомянули о Митрофанушке. Животное откармливание тупоголового барчонка, будущего владельца крестьян, разоренных в прах усердием его маменьки, было главным фактом, поразившим Фонвизина в тогдашнем обществе. И Митрофанушка, и Простакова, и Скотинин представляют ту естественную почву, на которой тогда возделывали семена добродетелей. Стародум говорит, что «главная цель всех знаний человеческих — благонравие», и Правдин удостоверяет, что «особы высшего состояния просвещают детей своих». Хотя Митрофанушка, по идее Фонвизина, есть разительный пример злонравия, все-таки в конце комедии его тянут на службу. Служба, таким образом, должна быть для него

воспитательным элементом, и, как он ни плох, а обязан приобрести это служебное воспитание по своему званию дворянина. Нельзя осуждать Фонвизина за такое окончание комедии: он наивно изобразил то, что нашел в обществе: чиновничья служба действительно в то время была целью и средством всей образовательной деятельности. Но что у Фонвизина приправлено высокими идеями о гражданственности, о добродетели, то не слишком пленяет опытную Простакову, которая говорит: «Ведь пока Митрофанушка еще в недорослях, пока его и потешить; как войдет в службу, всего натерпится»; и сам Стародум проговаривается о дороге, на которой двое разойтись не могут: один другого непременно сваливает. Все-таки Простакова, хотя для формы, воспитывает Митрофанушку, и тем отличается от Сильвана (в первой сатире Кантемира) — помещика, уверявшего, что «учение голод наводит»: учение тогда уже давало довольно хлебные места. Фонвизин далее представляет в смешном виде учителей Митрофанушки: Цифиркина, Кутейкина, Вральмана; но вряд ли в тогдашнее время Простакова и могла найти лучших воспитателей, если бы даже признавала пользу науки. Западное образование усваивалось тогда немногими избранными людьми и притом самоучкой, через чтение книг, а собственно воспитание недалеко ушло и после всех трудов Бецкого, Янковича де-Мириево и проч. Припомним, что рассказывает сам Фонвизин в своем чистосердечном признании о том, как он воспитывался.

Наша школьная наука еще долго имела своим представителем Кутейкина; большее количество того, что долбили в форме риторики Кошанского, истории Кайданова или словесности Плаксина, тут ничего не значит. Кутейкины по крайней мере имеют преимущество в том отношении, что, обременяя память, не истязуют мозга излишними умозрениями. Наша школьная наука в прежнее время даже редко возвышалась до простоты и здравого смысла Цифиркина, который все-таки соединяет в себе некоторые элементы толкового педагога. Он старается возбудить самолюбие своего питомца, внушая ему, что «с задами век назади останешься»; он очень наглядно толкует арифметику, приводя в пример себя, Митрофанушку и Сидорыча. Кроме того, он отличается редким бескорыстием, за что все нравственные лица ко-

Медий и дают ему на водку. Как бы то ни было, но влияние школы долгое время ограничивалось тем, что она кое-как обучала грамоте, обременяла голову фактами без всякой связи и смысла, упражняла в надутом красноречии, не разъясняя идей, которые и в этой искусственной форме иногда высказывались. Молодое поколение развивалось совершенно от нее независимо, под влиянием литературы, из которой в школу заходили только жалкие обрывки в виде хрестоматии. Следовательно, мы имеем полное право не рассматривать разных проектов воспитания, разных программ и мудрых предположений, очень неудачно приведенных в исполнение. Касаясь школы, мы могли бы только сказать о том, как она задерживала развитие; но это не составляет главной цели нашей статьи: говоря о самом ходе развития, мы должны обратиться к литературе и к тем разным ее направлениям, которые отражались в самой жизни образованного общества. На эти направления, о которых, впрочем, много было толковано, мы теперь взглянем с особой, педагогической точки зрения.

В нашем обзоре мы прежде всего должны различить исключительные явления от более общих. Такими исключительными явлениями в прошлом столетии были Ломоносов с его европейскою наукою и Новиков да Радищев с их гуманными, общественными идеями, занесенными с Запада. Ломоносов перед смертью грустил, что его начинания пропадут без следа, и он был прав во многих отношениях. Наука, которою он занимался с такою любовью, осталась предметом кабинетных исследований, и труды Ломоносова давно забыты. Самая русская грамматика скоро стала сухим сборником правил и исключений и на то, что лучшего указано в ней Ломоносовым — на логические основания языка и сравнительный метод, — совсем не обратили внимания. Что же осталось? Остались заказные стихи на иллюминации и на фейерверки, официальные оды, торжественные речи со всеми преувеличениями риторики, да курс этой старой науки. Во всем этом, исключая более усовершенствованного языка, Ломоносов нисколько не двинулся вперед, а только лучше применил к делу то, что существовало прежде. До него Кантемир и Феофан Прокопович отлично сознавали пользу реформы Петра и величали ее довольно искусно; Елизавету с неменьшим усердием вос-

хваляли современные ему духовные ораторы: он только сделал риторику из духовной светскою. Таким образом, Сумароков и Державин тут являются ему равносильными соперниками: Сумароков затмевает его драмами, которые при искусной игре актеров все-таки были доступнее большинству публики, чем оды; Державин — отблесками поэтической истины, которою он оживил риторические украшения. Что касается до Новикова, то он принадлежал к числу немногих людей, которые серьезно принимали к сердцу филантропические идеи, какими в то время щеголяли в нашем обществе. Его деятельность высказалась очень разнообразно в литературе и в жизни; но какое влияние имела она на молодое поколение, мало можно сказать утвердительно по недостатку данных. Как масон и мистик, он в большинстве случаев, вероятно, был предметом недоверия или грубых насмешек; следы его влияния заметны отчасти в направлении Карамзина; прямых же последователей он после себя не оставил. Гуманные идеи XVIII века и впоследствии возбуждали к деятельности молодое поколение; но вообще они как-то уродливо входили в круг нашей жизни: исключая немногих глубоких характеров, подобных Радищеву, они большей частью служили новым материалом для риторических упражнений и для пустого фанфаронства. Фонвизин в типе Иванушки указал их бестолковое применение в русском обществе прошедшего века. Митрофаны, некогда лазившие на голубятни, впоследствии под строгою опекою безукоризненных Правдиных стали понемногу развиваться, научились болтать по-французски, переняли гостиный лоск и гостиную болтовню и наконец достигли типа Репетиловых, на которых и остановились.

Итак, риторика составляла главное начало, под влиянием которого развивалось наше юношество, когда западное образование охватило верхние слои русского общества. Звучные строфы и искусно составленные периоды Ломоносова дали ей ходу более прежнего; но будущие Расины, Вольтеры, Пиндры и Горации еще в мелких чинах отыскивали своего счастья. Ломоносов даже и в стихах на разные празднества был слишком серьезен и порою высказывал такие мысли, что Российская земля может рождать «быстрых разумом Ньютонов». Нужны были на подмостках театра вопли нежной Оснельды и Семиры, сердечные излияния Синава и Триво-

ра, чтоб возбудить чувствительность избранной публики и сделать риторику легким, приятным развлечением, «полезною, как летом вкусный лимонад». Она пошла гулять по свету и в виде любовной песенки, и в виде элоги нескромного содержания, наряжаясь то пастушкой, то героинею в фижмах. Но посреди этих забав жизнь смущала другими звуками: из Петербурга слышались выстрелы шведских пушек, армия за армиею шли на Дунай, а любезный Вольтер, докучая своими учтивостями, во что бы то ни стало требовал либерализма — и вот является поэт, настоящий гражданский поэт, хотя Россия тогда еще не слыхивала ни о каких гражданских мотивах!

Не перлы перские на вас,
И не бразильские звезды ясны;
Для возлюбивших правды глас
Лишь добродетели прекрасны

Так поет Державин, равнодушный в стихах ко всяким перлам. Предупреждая всех последующих патриотов, он очень живо объясняет Европе назначение Росса:

Росс рожден судьбою
От варварских хранить вас уз,
Темиров попить ногою,
Блюсть наших от Омаров Муз,
Отмстить крестовые походы,
Очистить иордански воды,
Священный гроб освободить,
Афинам возвратить Афины,
Град Константинов Константину
И мир Афету водворить.

И тут же Державин восхваляет сладости мира, доказывая, что война удивляет только чернь, а мудрый любит тишину.

Державин был полным выражением своего времени: широкая удаль тогдашних магнатов дошла до той гиперболы в жизни, какую находим в стихах его. Но, читая его автобиографию, мы в то же время узнаем, как добродушно и наивно смотрел он на свою поэзию, на все эти гражданские порывы. Например, добиваясь места, он усердно ходил к Зубову, но лакеи отказывали. «Таким образом, ходя несколько, — говорит сам Державин — не мог удостоиться ни одного раза застать его у себя. Не осталось другого средства, как прибегнуть к своему та-

ланту. Вследствие чего написал оду «Изображение Фелицы» и проч. Что же это за талант, который так охарактеризован самим автором? Здесь, конечно, риторика доходит до творчества, до полного умения, соображаясь с обстоятельствами, высказывать то, что более всего послужит к собственной пользе. Но Державин, по своему пылкому нраву, умел пользоваться только вдохновением минуты. Он растрогал до слез своего строптивого начальника, Панина, снискал его расположение и тут же разгневал его, сказав, что едет к другому начальнику, Потемкину. Вместе с практическим, разнообразным применением риторики к жизни, исчез ее возвышенный лиризм, ее увлекательный пафос; но взамен того она приобрела эпическое спокойствие, с которым мирно потекла по всем струям общества, проникла в его кровь, переварилась, так сказать, в его желудке. Тогда стали создаваться цельные люди, которые уже не увлекались какими-нибудь вспышками преувеличенного чувства, а говорили и действовали от начала до конца плавно, ровно, как Павел Иванович Чичиков.

В искусстве риторика была холодным резонерством или пустою игрушкой, вымыслом, при котором творческую фантазию втесняли в кодекс правил, заменяли тропами и фигурами, приготовленными на всевозможные случаи: чувства, страсти, идеи—тут все было игрушечно. Под покровительством этих правил плодились сотни пиитов, занимавшихся поэзией, как рукоделием, и выставляли на показ свои работы, в которых сплетали на новые лады все одни и те же узоры. Тут, с одной стороны, выше всякой меры развивалась литературная чопорность и самодовольство, с другой — полное презрение к искусству. Меценаты³⁹ возили за собою пиитов, как домашнюю прислугу, заставляя писать стихи на обед, на выздоровление супруги, на свою собачку, а рифмоплеты, подобные Сумарокову, без малейшего сомнения в своем авторитете, говорили: «Вольтер и я». В жизни риторики сделалась легким средством к обману, в воспитании — орудием лжи, которая рано развращала сердце юноши. В школах тогда упражнялись в приготовлении речей и стихов на торжественные случаи, в дому такие речи и стихи заставляли детей готовить к возвращению папеньки из поездки, к именинам маменьки. Из моего собственного школьного ученья, мне еще остались памятные

те впечатления, которые производят на нервы все эти декламации и риторические шумихи. У нас, в училище, как-то ждали посетителя; мы об нем только и знали, что он довольно значительное лицо, а его качества и отношения к училищу, даже его фамилия, не были никому хорошенько известны. В большой зале нас выстроили в длинные ряды; мы стояли битый час в неясном волнении, как будто ожидая сошествия на землю самого бога Вишну, и изредка шепотом переговаривались друг с другом: нас потешала только боязливая суета наших гувернеров, несмотря на то, что и сами мы чувствовали какой-то неопределенный страх. «Идет! идет!» — наконец разнеслось по зале, и посреди мертвой тишины послышался в дверях хриплый голос старичка с высоко взбитым хохлом седых волос над плешивым лбом и со звездой на фраке. «Здравия желаем, ваше п-во!» — прокричали мы по заученному темпу, в котором наперед долго упражнялись. Старичок остановился, посмотрел на нас несколько пасмурно, что-то пробормотал сопровождавшему его начальству, которое с обеих сторон забежало к нему, вытянув руки по швам и выставляя вперед свою послушливую голову; потом он двинулся на середину залы, снова остановился и начал в лорнет оглядывать наши ряды. Мы с непонятным чувством тупого страха и ожидания смотрели, вытараща глаза, на эту особу. Ведь сколько перед тем было приготовлений, тревог! Уже прошло обеденное время, а нас еще морили голодом; но в эту минуту все другие чувства замерли. Воцарилась такая тишина, что мы слышали собственное дыхание и старались его сдерживать. «Что-то будет!» — каждый думал сам с собою. Вдруг один из наших товарищей выступает вперед из рядов, в то самое время как посетитель обратил лорнет в его сторону. У нас даже захолонуло на сердце. «Ваше п-во!» — говорит наш герой дрожащим, но звучным голосом. Старичок даже слегка вздрогнул, опустил свой лорнет и поднял нос, как будто желая узнать, чем это пахнет. «Ваше п-во! — повторил юноша, уже чуть не задыхаясь от волнения, — как выразить ту благодарность, то счастье, тот восторг, какой ощущают наши юные сердца в эту торжественную минуту! Ваше п-во осыпали нас наш мирный приют своим посещением, и его стены огласились одним дружным приветом вам из двухсот грудей, исполненных одной мысли, одного желания, одного

чувства! Да! Одни только слезы...». Оратор был в таком напряженном состоянии, что не мог более выдержать и на самом деле зарыдал; посетитель вынул платок и начал сморкаться; начальство засуетилось; мы же стояли ни живы ни мертвы; у одних тоже навернулись на глазах слезы; другие же глядели так болезненно, как будто их сейчас высекли. Но оратор уже успел оправиться и продолжал: «Карамзин говорит, что счастливейшее время жизни есть зрелый возраст (оратор из Карамзина только и знал одну статью: «О счастливейшем времени жизни», помещенную в хрестоматии и прочитанную учителем словесности в классе); но и юность не менее прекрасна. Юность! Что может сравниться с ее чудными мечтами! Юность! Как горит душа под ее светлыми лучами! Юность! Да! Юность может чувствовать глубоко, бесконечно, беспредельно — и вся эта юность (оратор указал рукою на нас; мы снова вздрогнули от страху) теперь приветствует вас, как своего отца, своим чистым, детским восторгом!»

Речь еще несколько продолжалась в том же роде и окончена была с большим пафосом; посетитель, как нам казалось, был растроган: он подозвал к себе оратора, потрепал его по щеке, потом кивнул нам головою очень милостиво и, сказав: «Прощайте, дети!» — направил стопы свои в соседнюю комнату, где приготовлен был для него завтрак. С каким благоговением смотрели мы на нашего товарища, который имел дар даже без всякого приготовления говорить речи! Как завидовали ему многие! Его окружили шумною толпою, поздравляли, целовали, чуть не носили на руках... Пришло начальство, и также осыпало его похвалами: «Молодец! Молодец!» — раздавалось повсюду. Тут со стороны товарищей было более легкомыслия, чем какой-нибудь решительной безнравственности: с праздным умом, посреди скуки закрытого заведения, мы рады были всякому развлечению, легко поддавались всякому чувству; нам особенно нравилась удаль, в чем бы она ни состояла. Так, до конца большим авторитетом у нас пользовался один из воспитанников, который, побившись об заклад, съел без отдыха двенадцать пирогов с вареньем. Но бедный оратор-юноша, предмет стольких похвал и величаний, после рассказанного мною случая, сильно возгордился. На другой день посетитель прислал ему какой-то ценный подарок; это еще более

Подняло его в глазах начальства и учителей, и ему спускали все шалости: он иногда пропадал бог знает где по целым часам, или забивался под скамейку и спал во время класса. Несмотря на то, что он изменился окончательно, изо всех предметов ему поставили хорошие баллы. Убежденный вполне в своем высоком уме и в своих благороднейших чувствах, он принял поучительный и высокомерный тон с товарищами. Он беспрестанно рассказывал о своих подвигах, например, о том, как во время отпуска на вакации он познакомился с одной княгиней и до того обворожил ее своим красноречием, что она призналась ему в любви, упав на колени; он скрытно даже держал у себя маленький кинжал, говоря, что поедет на Кавказ бить горцев. Никто не решился усомниться в правде слов его, потому что на его стороне всегда была сила: в играх, в разных школьных проделках без него не обходилось дело. Однажды вместо лапты схватил он за ноги одного воспитанника из низших классов, который тут случайно подвернулся, и швырнул его так ловко, что вышиб ему два зуба, и товарищи только сожалели о нем, опасаясь, чтоб он не пострадал за свою удачу. Так возвращал он всех своим влиянием; так и его самого благодетельствовал важный посетитель. Что всего печальнее, на многих из нас этот легкий способ находить свою удачу подействовал очень соблазнительно. В молодых головах стали роиться мечты совсем неидеального свойства. «Вот бы, думал иной: сидеть мне в великолепных комнатах, на роскошном диване, а кругом все генералы, генералы и другие сановники... на меня покамест никто не обращает особенного внимания, но входит наш посетитель, весь в звездах; все перед ним расступаются и кланяются ему в пояс; а он ни на кого не смотрит, подходит прямо ко мне и подает мне руку. Все про меня спрашивают: «Кто это? кто это?»—и тут идут лакей за лакеем с подносами и подают мне одному самые лучшие яблоки, конфеты, мороженое и проч. и проч.». Или некоторым мечталось так: «Что там за диво сказать речь? А я вот напишу целое сочинение, подберу стихи из Державина и Жуковского:

Хвала тебе, наш добрый вождь,
Герой под сединами!

«Решитель дум... парящий замыслами ум»—все это уж я знаю подобрать отлично: так мне еще не такую дадут

награду!» Третьего за лень не отпускали на праздники и, сидя один, в четырех стенах, он воображал себе: «Уйду-ка я тихонько из училища, да вдруг представлюсь нашему посетителю... Положим, лакей меня не пустит... я уж там проберусь как-нибудь... ну, хоть дам ему на водку! «Что вам надо?»—спросит генерал. Я упаду перед ним на колени... «Простите, скажу: будьте моим спасителем... вы — благодетель всех угнетенных!» Я брошусь целовать ему руки и так распишу все его благодеяния, выскажу такую преданность, что он всех наших учителей и самого директора велит посадить в карцер, а меня сделает начальником». Во всех подобных мечтах было много ребячества; но какие последствия из этого выходили для жизни — читатель легко угадает.

Риторика оставила глубокие следы в нашем обществе. Несмотря на противодействие, какое она встретила в новой школе художественных поэтов и в новой школе критиков, особенно со времен Белинского, она всякий раз, при известном состоянии общества, как феникс, воскресала в новой красоте, меняя только по обстоятельствам свои перья. Подобно древнему вымыслу об Антее, она совсем нежданно получала из какой-то почвы новую силу, когда люди думали уж совершенно побороть ее — и не нашлось такого Геркулеса, который задушил бы ее на воздухе. Одною из причин ее долговечности был постоянный недостаток ясной мысли в нашем сознании: наша мысль, с ее скудным материалом, ненадолго как будто и в самом деле загоралась, освещая темный путь; но она скоро разлеталась дымом в пространстве без границ, и тут являлось широкое поприще для пустых словопре-ний.

II. РОМАНТИЗМ

Одною из попыток дать нашей мысли какое-нибудь содержание был романтизм, развившийся у нас со времен Жуковского и Карамзина. Романтизм в общем смысле означал обращение к природе и народности и вызван был еще в XVIII веке противодействием ложно-классическому направлению. Общечеловеческие идеалы, к сознанию которых тогда стремилось общество в своей борьбе с средневековым порядком, разнообразно высказались и в жизни, и в литературе. Сюда вошел и элемент исторический, но исключительно в применении к совре-

менной жизни и к тем идеям, которые занимали общество. Осторожный Гёте в своем Эгмонте и Гетце рисует тип народного вождя красками, отчасти взятыми из жизни немецких бюргеров, из Ифигении Эврипида создает тип новой, идеально нравственной Гретхен, и в типе средневекового Фауста выставляет современное ему скептическое движение в науке. Шиллер в греческой и средневековой жизни отыскивает общие черты человеческого идеала, в общих образах высказывает свойственное его веку недовольство жизнью, пытается в драмах изобразить и народ в его исторической борьбе с внешнею силою, искренно стоит за права человечества; но по самому свойству немецкого характера его общественные идеи более вращаются в области философского созерцания. Уже позднее другой германский поэт своим глубоким анализом проверил этот возвышенный романтизм с действительною жизнью. Во Франции общественный и политический идеализм после бурного периода разрушения произвел, наконец, с одной стороны, Шатобриана, с другой—Беранже — двух во всем противоположных людей, которые, однако, сознавали себя братьями, рожденными тем же духом века. Тот же дух века пробудил общественные силы Англии в минуту полной усталости и апатии и создал Байрона, который то своим горьким отрицанием разрушал все эгоистические мечты, то ласкал воображение светлыми образами, взятыми из простой, близкой к природе, жизни: при самом мрачном скептицизме, идеальная любовь к прекрасному заставляла его верить в творческую силу истории, и он вызывает к жизни павшие народности Испании, Италии, Греции.

Все это море идей, выступивших после долгой внутренней работы из общественного сознания Европы, в своем широком разливе плеснуло случайной волною и к нашему берегу, и, как это бывает у берегов, нагромодило много песку и тины. Мы уже знаем, как еще в прошедшем столетии самые гуманные стремления у нас мирились с риторическою ложью. Но французское влияние было полезно по крайней мере в том отношении, что рано вызвало сатиру: в нем была своя положительная сторона, которую находим в заимствованиях и переводах из Монтескьё, Дидро, Руссо, Вольтера. Французское образование все-таки давало нам сознавать практические выгоды европейской жизни и наше собственное невежество,

хотя, с другой стороны, вело к безумному мотовству и глупому модничанью. Самая риторика слишком оскорбляла простой здравый смысл грубым искажением истины, и наиболее мирный из наших писателей, Крылов, рано шутит над халифами⁴⁰, которые по идиллическим описаниям думали узнать настоящую жизнь пастушков и пастушек. Впрочем, о значении сатиры, служившей у нас отголоском лучших стремлений общества, мы еще скажем впоследствии. Романтизм явился к нам при других условиях. Мы прежде всего ознакомились с тем узким, немецким направлением, по которому всю красоту новой поэзии полагали в туманном стремлении ко всему чудесному и сверхъестественному. Какая-нибудь Ленора Бюргера произвела у нас больше впечатления, чем все баллады Шиллера, взятые вместе. Жуковский еще обрусил ее в своей Светлане. Этот поэт считался представителем Шиллера в нашей литературе; но своими мечтами о неземной любви, воздушною игрою то нежных, то ужасных грез он более нравился задумчивым юношам: из драм Шиллера он передал только «Орлеанскую Деву», довольно слабое создание по идее, где немилосердно искажен увлекательный образ Жанны д'Арк, и пламенная энтузиастка в борьбе за родину должна декламировать такие чувствительные стихи:

Горе мне! Какие звуки!
Пламень душу всю проник,
Милый слышится мне голос,
Милый видится мне лик.

К такой мечтательности присоединилось отрицание Байрона в той форме, как его находим в «Кавказском пленнике» Пушкина. Этот «пленник», бледная пародия на Чайльд-Гарольда и Гяура, своим незатейливым содержанием и особенно сладостными сценами любви пришелся по вкусу публике. Русского, испытавшего в друзьях измену, в любви — обман, поэт отправляет на Кавказ (в какой именно действующий отряд — неизвестно) за призраком свободы. С тех пор Кавказ надолго заменил для нас Испанию, Италию, Грецию, Швейцарию и весь чудесный Восток Байрона. Алеко Пушкина несколько мрачнее Пленника: он даже негодует на свет, где люди «просят денег и цепей»; но и он со своими цыганами (которые в настоящее время у Излера и на московских гуляньях совершенно помирились с цивилизацией) стра-

дает излишнюю отвлеченностью, и Пушкин, как поэт правды, скоро преобразовал его в простой тип светского гуляки, Онегина. Уж из этого мы видим, что в наш романтизм вошло много различных элементов: желание в виде какого-нибудь мертвеца явиться к прелестной деве, или самому встретиться в ночи с привидением, тоска о чем-то и стремление куда-то вместе с жаждою поцелуя, дума о Кавказе, о воинской славе, презрение к людям и проч. Мы уже не будем говорить, как в этом направлении романтизм легко дружил с риторикою; но, чтобы удобнее рассмотреть его, мы разделим его на романтизм смирный, тоскливый, и на романтизм буйный, разгульный. Тот и другой род мог, конечно, в известной мере соединяться в одном лице; но, как в физиологии рассматриваются нервы сами по себе, а мускулы сами по себе, хоть те и другие действуют вместе, так и мы устанавливаем это деление.

Тоскливый романтизм был преимущественно болезнью нервов. Ему поддавались тихие, кроткие юноши с несколько лимфатическим характером. Одаренные от природы довольно нежным чувством, они рано чуждались грубых впечатлений окружающей действительности и пугливо озирались на мир. Этому часто содействовало первоначальное домашнее воспитание. В раннем возрасте они большею частью страдали золотухой и другими детскими болезнями; их кутали, запирали в комнате, берегли от малейшего ветерка и от дневного света. Их ум занят был не реальными предметами, а бабьими сказками о чертях и привидениях. Вот их начинали учить, и за неповоротливость, за лень — естественные последствия прежнего развития — наказывали, лишали пищи, расстраивая и без того слабый организм. Так постепенно приобретали они способность, подобно улитке, сжиматься и прятаться под свою скорлупку от внешних влияний. Вместо того чтоб выводить их мысль на вольный свет здоровым развитием органов, образование только усиливало эту замкнутость. При подобном настроении, призрачные грезы романтизма скорее всего наполняли праздное воображение. Юноше особенно нравились стихи, где в разных видах воспевался сон: сонные поля, сон жизни, сны любви и проч. В этом сне являлись то пленительные, то мрачные видения. Тайная дума уносила вдаль, милый призрак манил за собою, пел неземной голос, и слетала мечта в виде де-

вы с голубыми очами и золотистыми кудрями, над которыми горела звезда любви... и вдруг луна скрывалась за туманной пеленою, слышался печальный вой совы и надгробные стоны; в белом саване мертвец вставал из могилы! Но мы зашли бы далеко, если бы вздумали рассматривать, в чем состояла эта призрачная ясность, эта унылая мрачность романтизма. Днем юноша вяло, апатично сидел за скучными уроками, вяло глядел на докучный ему солнечный свет, или тайком поглощал какой-нибудь чувствительный роман, переписывал стихи, где говорилось все о той же мечте и деве. Но наступала ночь, и в полной силе пробуждалась его душевная деятельность: он становился властелином своего воздушного царства. В школе все уже спят; наш юноша тихонько встал и пробрался в потаенный угол. Он прикорнул к окну, и долго, неподвижно смотрит на край неба, видный между трубами и кровлями домов: там затерялась одна звездочка и мерцает своим слабеньким светом. «Ах, звездочка! — думает он: — ты одна свидетельница моих дум; ты одинока в небе, как и я (звездочка одинока только потому, что трубы загородили ее подруг, и, конечно, не подозревает, что кто-то на земле просит ее сочувствия): скажи, найду ли я друга? Может быть, в эту минуту еще один человек любит тебя тобою и наши мысли сходятся там, там... (звездочка мерцает все так же равнодушно). Вот я отсюда улечу, уйду в темный, страшный лес... вдруг мохнатый леший...». Юноше на самом деле становится страшно: он уж чувствует кого-то позади себя и боится обернуться. Но из-за края кровли показалась обрезанным куском луна, и он задрожал: ему кажется, что белое привидение протягивает к нему руки. Под полом заскребла мышка. Юноше новый страх: он прикован к месту, готов крикнуть, но язык не шевелится. Полная луна, осветив кровлю и окно, немного рассеяла его тревогу; он все еще борется и наконец торжествует, как победитель над вымышленным врагом, который для него страшнее действительного. Он в восторге вынимает бумажку и карандаш и, напрягая зрение, пишет стихи луне. После долгой работы выходят-таки четыре строчки:

Луна! зачем на небосклон
Выходишь ты ночной порою,
Зачем, когда нам нужен сон,
Своею манишь ты красою?

Утомленный, но довольный собою, возвращается он в постель и засыпает в подобных же грезах. Так пропадали лучшие годы жизни в жалком бездействии, в бесполезных тревогах!

Мечта о дружбе составляет первую заботу задумчивого юноши: он ухаживает за тем или другим из школьных товарищей, большею частью делая самый неудачный выбор. Товарищ пользуется его услужливостью, наваливает ему всякую работу, иногда кокетничает с ним, или помыкает им, как собачкой. Он уже плачется на измену людскую, на непостоянство. Но вот, наконец, удалось ему найти настоящего друга, подобного себе мечтателя. Их кровати стоят рядом в казенной спальне. «Митя! ты не спишь еще?» — шепотом спрашивает юноша, когда уже все затихло кругом, и нежно трогает своего соседа. Тот раскрыл глаза, протянул к нему руку и опять забылся. Оба около часу так лежат в полусне, рука в руку. «Скажи, о чем ты думал, Митя?» — снова спрашивает юноша. — «Что я думал, — говорит тот, восторженно, — я все мечтал — как мы вечно, вечно будем жить вместе, будем презирать весь свет и только любить друг друга...». — «Митя! — восклицает юноша, торопливо подымаясь с места и садясь на кровать к соседу: — поклянись, что ты мне не изменишь, что ты больше никого на свете не полюбишь... мы назначены друг другу... представь, я думал то же, что ты сказал сейчас!» — «Никого, никого на свете, кроме тебя», — и оба юноши, дрожа и краснея, прильнули друг к другу. Но это слишком напряженное чувство, это крайнее раздражение нерв уже указывало на иную потребность: мечты о дружбе легко сменялись романтическими грезами о неземной деве, а в этих грезах было гораздо больше существенного. Юноша все с новою жадностью читал романы, где по известному образцу Карамзина набожная героиня крестится «белою, атласною, до нежного локтя обнаженною рукою», где «целомудренные любовники обнимаются» и с добродетельною девушкой случаются такие пассажи, при которых «скромная Муза закрывает белым платком лицо свое». Воображение, распаленное через меру, нередко доводит бедного юношу до того тайного порока, за который в школах в старину надевали на ночь толстые, кожаные рукавицы на руки; тут нередко и чистые отношения дружбы кончались не совсем похвально: смотришь,

оба приятеля ходят бледные, с мутными, впалыми глазами, расслабив надолго свои способности и здоровье. Впрочем, стыд удерживает более робких романтиков от таких крайностей: к этому способнее представители буйного романтизма.

Итак, с запасом одних бесплодных мечтаний, с умом, лишенным всякой стойкости, равно готовым увлекаться идеями Байрона и Шиллера, Жорж Занда и Поль де'Кока, задумчивый юноша вступает в жизнь. Каковы бы ни были эти идеи, их применение одинаково эгоистично и нелепо в мелкой деятельности, которую он создает себе. Всякое живое дело: труд, усилие, борьба — для него противны; его неразвившиеся мускулы не вынесут никакой ноши. Он вечно страдает своим одиночеством, своим жалким отчуждением от света; подобно Лермонтову, в толпе людей он только ищет своего розового виденья; но у него нет ни малейшей энергии бросить им в глаза облитое горечью слово. Маленьким деспотом он является только в кругу семьи, если родные его балуют; перед всякою силою он робок и безответен. Сначала довольствуясь идеальной дружбою, он теперь жаждет идеальной любви — и в этом вся цель его жизни. К сожалению, подобного рода романтики мало имеют успеха между прекрасным полом: женщина редко прощает неловкость в деле любви. Он, однако, избирает свою Дульцинею. Праздность и скука, соединенные с романтическими бреднями, иной раз заставляют какую-нибудь Ольгу, отыскивающую своего Штольца, на время им увлечься. Она не вызывает его на общественную деятельность, о которой и сама не имеет понятия, но порой доверяет ему свои тайны, состоящие в каких-нибудь цветочках и камешках, собранных во время приятной прогулки, в письмах подруг, где говорится о неведомых свету муках сердца, в недовольстве маменькою, которая по обыкновению думает об одном: как бы выгодно сбыть с рук свое ненаглядное детище. Вследствие совокупного чтения романов и долгого сидения по вечерам, она, наконец, даже дарит какой-нибудь сувенир юноше, и вот, не спав целую ночь, он разражается к ней письмом (сказать изустно он ничего не посмеет): «Чистое, великодушное сердце! Вы одни меня поняли; во мне нет довольно слез, чтобы благодарить вас; но в этих слезах перелилась вся душа моя, страданья и радости всей моей жизни. Вы —

мой идеал, вы моя надежда! Виноват ли я в том, что люблю вас? Кто осудит тоску мою? Я страдаю за себя и за вас: вы и я для меня одно и то же. Но что значит мое страдание перед радостью понимать вас и быть понятым вами? Мне кажется потерянною каждая минута, в которую я не говорю и не доказываю, сколько люблю вас. Мне нужно жить и действовать под знаменем этого чувства». Молодое сердце влюбленного на самом деле пылает великодушием; живое сближение с живым существом в первый раз внушает ему мысль о какой-то деятельности; но, увы! даже в таком близком его сердцу обстоятельстве, как любовь, он не в состоянии ни на что решиться. С другой стороны, дева напугана его страстными речами, она сильно опасается скандала, и спешит под крылышко маменьки. Подобные истории имеют жалкое, порою очень трагическое окончание. Характер Рудиных тут объясняется очень просто: расслабленные воспитанием, они не умеют действовать; они постоянно доходят до своего Рубикона⁴¹ и возвращаются назад, как человек, который в первый раз пошел купаться: сунет ногу в воду и опять ее выдернет. Но эта нерешительность прикрывается гамлетовской борьбой за идею. Сколько мы знаем, наши Гамлеты слишком боятся всякой силы, хотя бы она выразилась в искреннем чувстве неопытной девушки, — всякого отпора, хотя бы им приходилось бороться с выжившей из ума старухой.

В этом иступленном состоянии чувств нужен же какой-нибудь выход. Человек, который постоянно чувствует жажду, не утолит ее тем, что будет воображать журчащие потоки, прохладные струи ключевой воды. Напротив, жажда еще усилит воспалительное состояние мозга. Так и мозг юноши, наконец, приходит в расслабление от постоянно разъедающей его мысли. Романтик кончает свое разумное существование тем тихим помешательством, которое считается неизлечимым. Тогда говорят, что он сошел с ума от любви; но тут не любовь главную причину; расстройство организма начинается чуть не с детства, и всякий толчок в жизни может перепутать колеса в этой плохо сложенной машине. Бывает нередко и другая развязка. Попечительные друзья, видя, как влюбленный, после неудачи, впадает в болезненную спячку, стараются его рассеять, возят по разным приютам разврата. Он легко поддается соблазну, заражается

болезнию, которую старается скрыть ото всех, и запускает так, что лечение доводит его до чахотки. Вообще плохо приходится романтическим юношам за их презрение ко всем потребностям и недугам тела. Иногда, без всех этих потрясений, они доживают до старости, питая свою душу чтением пряных романов и любовью к каким-нибудь невзыскательным ключницам. Так образуются сладенькие старички, с идиллическою улыбкою и речью, тающие при виде каждой юбки. Но, кроме этого, были мирные романтики высшего полета, которые, получив более научное образование, действительно усвоили себе идеи Шиллера, Гёте и старинной немецкой философии. Мы опять говорим здесь не о тех немногих исключительных личностях, которые соединяли с горячею любовью к созданному ими идеалу и энергию воли, шли в своем развитии гораздо далее самодовольного немецкого филистерства, умели проводить свои убеждения в жизнь путем науки и крепко отстаивать их на деле. Мы разумеем здесь разного рода Ленских. Пушкин как будто представляет Ленского с чертами характера, уже нами описанными. Главными предметами в представлениях этого юноши служат туманная даль и романтические розы. Он мирно довольствуется своим идеалом, с которым скоро должен сочетаться законным браком, и как будто по всему оправдывает предположение поэта, что окончит жизнь деревенским байбаком. Но при обыкновенной раздвоенности характеров, изображаемых Пушкиным, поэт также сулит ему высокое положение на ступенях света и лирный звон в веках; его чистой, неиспорченной натуре он приписывает негодование, сожаление, жаркую любовь ко благу. Все это очень возможно в идеальных грезах, но нам любопытно бы посмотреть на Ленского как на деятеля в жизни; ведь не все же подобные мечтатели о благе, по старинной моде, оканчивают свое поприще дуэлью. Что касается дара песнопенья, то, судя по образчику, предложенному Пушкиным, Ленский не подавал слишком больших надежд. При наиболее благоприятных обстоятельствах он мог сделаться певцом соловья и розы, да кое-каких греческих мотивов. Но его на самом деле могло ожидать высокое положение на ступенях света. В основании его характера все-таки лежала совершенная душевная чистота, неуклонное стремление к идеалу, без особенной заботы об его содержании, и из-

рядный задор самолюбия. Дуэль омрачает его поведение, но при других своих качествах (даже вольнолюбивые мечты тут отнюдь не мешают) он мог бы быть строгим блюстителем порядка. Душевная чистота в применении к жизни легко соединялась с требованием беспощадно карать слабую людскую природу; при неуклонном стремлении к идеалу являлись жесткая нетерпимость и желание выстроить все человечество в одну фронтовую линию, чтобы подравнять мозги каждого и тем достигнуть приятного единства; наконец, задор самолюбия давал всему этому кажущуюся горячность убеждения. Ленский, ставши педагогом, наверно, защищал бы розги; бюрократ — он проводил бы московские идеи. В других случаях, находясь более под влиянием какой-нибудь бабушки, готовящейся к загробной жизни, чем своего чиновного отца или деда, он обратился бы в аскета, стал бы доказывать прелесть индийского самоумерщвления и сам следовал бы этому правилу в жизни. Но вообще подобным тенденциям реже поддается ухабистая русская натура: из задумчивых романтиков обыкновенно под конец делаются мирные приобретатели или лежебоки, вроде Александра («Обыкновенная история») и Обломова г. Гончарова. В Александре довольно живо обрисован тип романтика с расслабленными нервами; но автор почти не объясняет, как развился этот характер. Представителем реально-скептического направления тут служит дядюшка, приобретатель и сухой бюрократ, более достойный играть роль Чичикова, чем какого-нибудь обличителя. Между тем ему приданы ум, знание и если не искреннее чувство, то верный такт, с которым он оценивает человека по его достоинству. Чтобы быть совершенным, ему недостает только некоторой доли нежности. Напротив, Александр значительно глуп не только вследствие своего ложного отношения к людям, но и по природе. Трудно ожидать, чтобы при обыкновенной скрытности подобного рода людей, он всякий раз высказывался перед дядюшкой, после тех толчков, которые испытал от него. Оттого, несмотря на разнообразие положений, в которых выставлен Александр, в нем все-таки мало объясняется противоречие между высокими стремлениями и их применением к жизни, составлявшее камень преткновения романтизма. Александра, будь он по-своему вдвое умнее, мог побить ребенок: против него и не нужно было выводить больших сил; но когда пред-

ставителем серьезного дела в жизни является лицо, подобное дядюшке, то мы вправе сомневаться, не лучше ли будет, если на свете разведется поболее Александров. Вероятно, эта мысль и заставила Тургенева под конец повести «Рудин» облагородить своего героя. Также и Обломов сам по себе — рельефно обрисованная личность, которой название ныне характеризует целое направление. В развитии своего героя автор хорошо указывает, как мечтательный романтизм легко у нас прививался на почве старого помещичьего быта. Но обдуманно-страстная Ольга со своим чинным, похвальным во всех отношениях Штольцем представляют какую-то психологию в лицах. Автор слишком мало показывает, что из этой психологии может родиться для русской жизни. Некоторое подобие по должной мере выправленных Штольцев мы встречаем и в нашем обществе; но стоит ли для осуществления подобного идеала Обломову подыматься со своего дивана — еще подлежит большому сомнению.

Черты буйного романтизма резче обозначились в нашей жизни, потому что их развитию много содействовала природная русская удаль. Еще в школе юноша выказывал воинственность, с которою он при случае давал тумака товарищу за то, что тот не участвовал в каком-нибудь рыцарском побоище, происшедшем между двумя половинами класса. Бóльшая часть класса, положим, ухаживала за дочерью гувернера, которая, ежедневно прогуливаясь в казенном саду, не прочь была полюбезничать с воспитанниками и порою очень миловидно строила им глазки. Между юношами составлялись целые партии влюбленных, старавшихся так или иначе выказать ей свою преданность: одни подбрасывали стишки и письма; другие бросались разгонять толпу воспитанников, где она проходила; третьи, побогаче, предлагали ей разные невинные подарки вроде редкой породы собачки, ценного пресс-папье, дорогого альбома, и в таком случае пользовались благосклонностью гувернера, обыкновенно ловкого проныры-француза, умевшего везде соблюсти свою выгоду. Смотря по своим природным склонностям и разным школьным отношениям, партии то дружились, то враждовали между собою, и тут дело не обходилось без потасовок. Романтический юноша тут является самым деятельным лицом, большею частью движимый вполне

бескорыстным усердием: если он был некрасив и небогат, дева не удостоивала его и взгляда. Случалось, какой-нибудь школьник кубарем подвернется ей под ноги, пробежит мимо и сделает ей ручку. Дева оскорблена и начинает браниться: «Негодяй! Мальчишка! Вот уж тебя выдерут, как скажу инспектору». Буйный романтик тотчас вступается за честь оскорбленной, подымает на ноги весь класс, возбуждает то словом, то пинком каждого, кто равнодушен к делу.

Но у шалуна, оскорбившего деву, есть свои заступники. «Так ей и надо, — говорит иной: — потому что она хочет фискалить, а сама со всеми кокетничает». — «Эх ты, дубина! — отвечает романтик, — ведь она женщина!» И опять сопровождает свое доказательство колотушкой. Наконец, после многих усилий он доводит всеобщее раздражение до того, что дело кончается формальным боем. Его беспокойная натура постоянно выражается в бесполезной удали, вследствие которой ему не раз приходится посидеть в карцере. Он нагрубит учителю, пустит картофелем в гувернера, не ради какого-нибудь протеста (напротив, как в школе, так и в жизни он бывает ревностным исполнителем самых диких внушений), а просто потому, что в нем преобладает страсть порисоваться: он живописно перескажет, как его заперли в карцер, какую ужасную ночь он там провел посреди мрака, чудовищных крыс и разных видений. Мечты о военной службе рано пленяют его воображение, и он уносится думою на Кавказ:

В тот чудный мир тревог и битв,
Где в тучах прячутся скалы,
Где люди вольны, как орлы.

В ожидании, когда исполнятся эти мечты, он заводил кутежи с более удалыми товарищами, составлял кружки, в которых распевали песни о круговой чаше, о янтарной влаге Вакха, «Марью Петровну» Языкова, а подчас и «Феньку». Его свободные порывы выражались и в том, что в потаенном месте он покуривал табак, морщась и отплевываясь, и потом торопливо заедал его луком. Удаль такого кружка иногда простиралась до того, что в самое училище приносили косушку с водкой, которую на ночь и разопьют с большим эффектом. Но еще непривычный к таким опытам юноша на другой день пробуждался с головной болью, ходил мрачный, сердитый,

и мысль о Кавказе у него легко связывалась с мыслью о демоне, который летал над грешною землей, сожалея о своей прежней невинности,

Когда он верил и любил,
Счастливый первенец творенья.

Юноша уже представлял себя этим гордым духом с презрительным оком, почему-то питавшим «холодную ненависть» к ручьям, кушам роз и к ярким звездам Грузии. Но вот ему улыбалась пляшущая Тамара:

То черной бровью поведет,
То вдруг наклонится немножко,
И по ковру скользит, плывет
Ее божественная ножка.

Перед этой ножкой, конечно, не могла устоять никакая демоническая сила, и юноша с экстазом декламирует:

Клянусь я первым днем творенья,
Клянусь его последним днем, и пр.

Но с постепенным ходом декламации все более разыгрывались мускулы; наш оратор уже слишком долго размахивает руками и, наконец, со стихами:

Отрекся я от старой мести,
Отрекся я от гордых дум

ни с того ни с сего схватит за волосы и пригнет к столу какого-нибудь мирно сидящего товарища. Этим значительным развитием мускулов и отличались буйные романтики.



О ДЕШЕВЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ ⁴²

(реферат)

Во-первых, я должен сказать, что, избрав эту тему «О дешевых пособиях для наглядного обучения», я разумею наглядное обучение преимущественно при элементарном образовании; конечно, оно необходимо и при занятиях с средним возрастом, и при высшем образовании, но там оно имеет свой особый характер, там оно постепенно служит более отвлеченным идеям и переходит, наконец, к самостоятельным исследованиям, к опыту. Я же имел целью элементарное образование как самое необходимое, самое главное и как такое, при котором наглядное обучение наиболее может иметь самое широкое применение для народных школ и детей недостаточных классов. Потом, надо сказать, что под наглядным обучением я вовсе не разумею какой-нибудь особый предмет. В Германии была выработана особая наука наглядного обучения; я ее не признаю, я просто разумею под наглядным обучением наиболее легкий, простой способ приобретать знания по всем предметам образования. Как особый предмет наглядное обучение имеет некоторый искусственный характер, который, разумеется, совсем неуместен при воспитании. Прежде чем приступить к самой теме — дешевым средствам наглядного обучения, — я хотел сказать несколько слов вообще о его значении.

Наглядное обучение важно в том отношении, что оно обращается к такой из наших способностей, с помощью которых мы приобретаем наибольшее число знаний и

Более всего знакомимся с окружающим миром, именно к чувству зрения, — тут мы узнаем форму тел, свет, расстояние, величину и т. д., между тем как с помощью, например, слуха мы получаем одни звуковые впечатления с большим или меньшим напряжением, с изменением тона, следовательно, мир знаний тут очень ограничен. Кроме того, надо заметить, что в том возрасте, при котором начинается наглядное обучение, зрение заменяет и способность осязания, потому что то, что первоначально ребенок приобретает с помощью осязания, потом он узнает с помощью одного зрения: сначала нужно ощупывать предметы, потом можно узнать на взгляд; чтобы ознакомиться с формой какого-нибудь предмета, первоначально ребенку нужно было измерить его ширину и длину, необходимы были осязательные впечатления, потом уже он узнает все это по оттенкам, по направлению линий; следовательно, чувство зрения имеет тут двойное значение. Другая сторона наглядного изучения, чрезвычайно важная, состоит в том, что оно сосредоточивается, приближает предметы, с помощью его мы узнаем не только то, что ежедневно может наблюдать в окружающей природе, но и то, что очень трудно наблюдать, что возможно наблюдать только при известных, наиболее выгодных условиях. Наконец, наглядное обучение дает нам видеть и чувствовать в осязательной форме не только предметы, но и самые выводы из предметов, из наблюдений, как будто это были самые предметы. Когда с помощью призмы мы разлагаем луч и снова собираем его с помощью двояковыпуклого стекла, чтобы обратить в белую точку, то мы не только показываем явления природы, но наглядно даем самый закон, самое объяснение его; точно так же много веков прошло, пока неверно думали о положении Земли в отношении других планет и пока дошли до вывода, что Земля обращается вокруг Солнца, а между тем от этого зависят перемены времен года. Это вывод вековой, а теперь с помощью правильного наглядного обучения можно это узнать даже десятилетнему ребенку. В этом отношении наглядное обучение имеет громадное значение; поэтому нечего удивляться, что там, где его приемы приняты, усвоены и ведутся последовательно, там десятилетний ребенок, несомненно, больше знает, чем в прежние времена знали люди, кончившие курс в средне-учебных, даже, может быть, в высших заведениях. Нако-

нец, еще надо взять во внимание и то, что здесь мы следуем тому естественному пути, по которому сам ребенок в действительности приобретает знания, то есть от наглядного осязательного постепенно переходим все к более и более общему, отвлеченному. Ребенок еще мало способен к широкому синтезу, и потому не может приобретать знания путем дедуктивным; ему необходимо собрать наблюдения, факты для более широкого синтеза, чему в высшей степени помогает наглядное обучение.

Естественно, что при такой важности предмета надо более всего хлопотать о том, чтобы как можно более распространить этот способ обучения и как можно более удешевить самые средства, употребляемые для него. Если ограничиться одним элементарным образованием, то можно сказать, что эти средства почти ничего не стоят, или стоят очень дешево, — их можно найти в окружающей природе, в окружающих нас предметах, нужно только пойти и посмотреть: глаза да ноги свои — ничего не стоят. Потом, усвоив некоторые приемы, большую часть этих пособий может придумать и приготовить сам преподаватель: изобретать все вновь — труд в высшей степени занимательный и плодотворный. Конечно, если за то, чтоб рассмотреть какого-нибудь рака, нужно заплатить пятьдесят рублей, а за улитку двадцать рублей, то трудно и думать, и говорить о наглядном обучении. Но такие модели, в высшей степени сложные, вредны или совершенно бесполезны при элементарном обучении, потому что сбивают с толку своей пестротой, а тут вместо модели рака, улитки можно рассмотреть живого рака, живую улитку.

Я уже сказал, что не признаю наглядного обучения в смысле особого предмета, а разумею его применение по разным предметам обучения, поэтому теперь следует посмотреть, что можно придумать или привести в дело по каждому из преподаваемых предметов. Начиная с чтения и письма, кратко касаюсь арифметики, начальной геометрии, черчения, географии, естественной истории, физики и химии; других предметов не касаюсь, потому что это завлекло бы меня слишком далеко.

Начнем с *чтения и письма*. При этом я не полагаю необходимыми каких-нибудь особенных пособий. В том методе, который принят теперь (Schreib-Lese, метод письма-чтения), в одно время упражняются слух, глаз и ру-

ка, — следовательно, делая изображения букв, после того как усвоил себе их значение, ребенок научается изображать слова, и это занятие совершенно для него наглядное. В этом случае употребляют различные приемы для большей наглядности, например, подвижные буквы, но, мне кажется, что работа с ними совершенно лишняя, потому что ребенок одновременно учится читать и писать; поэтому после того, как он прошел всю систему азбуки, ему следует прямо обратиться к книге: так что подвижные буквы являются совершенно лишними; но при одиночных занятиях и для развлечения иногда не мешает употреблять их, только на них, как на особенном пособии, не следует слишком останавливаться.

Если кто желает применить их к делу, то очень дешево можно их составлять, — я касаюсь даже самых незначительных мелочей, потому что в моем предмете все важно. Ребенок может знакомиться с формами букв из бросаемых газет, может вырезать объявления, брать из них крупные буквы, наклеивать их на папку, и таким образом составит целая азбука; ребенок будет складывать, соединять различно буквы, этот труд займет его и будет ему полезен. Главная задача наглядного обучения состоит в том, чтоб ученик сам для себя приготавливал все вещи. Это вырезывание букв из газет полезно еще в том отношении, что ребенок увидит, что всякая вещь может принести пользу, так или иначе заставит и детей работать; подобные работы пригодны. Когда изучают азбуку, то употребляют как средство для наглядности разные сравнения, например, *о* — колесо, *п* — калитка, *с* — серп, которым жнут; мне кажется, что эти приемы имеют мало значения. Все-таки *о* на колесо не похоже, так что, как там ни говори, а это мало поможет запомнить букву: иногда, для оживления беседы, отчего не сделать такого сравнения, но опираться на это как на особенное приобретение, настаивать на этом положительно не стоит. Самое главное дело состоит в том, чтоб в разумной последовательности дать понять очертания букв и выводить одну букву из другой, для чего азбуку можно расположить по известной системе: взять в основание *о* и *и*, на *о* похожи *а*, *б*, *с*, *х*, *ж*, *р*; все это можно объяснить, например, так: *а* — это *о* с прибавлением черты справа; *б* — с чертой наверху; *р* — *о* с палочкой с левой стороны; *с* — левая половина; *х* — правая половина *о* и левая,

навыворот приставленные, ж — раздвинутое х; на и походят: ц, ч, ш, щ, п, т. Таким образом можно все буквы привести в известную систему, показать, как они постепенно изменяются, и на этом основать, облегчить воспоминание форм. Это дело будет гораздо существеннее, чем разные сравнения, так как таким образом ребенок скоро и легко запомнит всю азбуку. Конечно, я указал только примерно, это нужно точнее разработать. Далее, слишком сложные определения букв, употребляемые некоторыми педагогами, разные названия черт, которые иногда труднее запомнить, чем самые буквы, тоже не идут здесь к делу.

В *арифметике* пособий столько, сколько на свете существует предметов, следовательно, о них много говорить нечего. Разумеется, при задачах самое главное — это обращать внимание на числовые отношения ближайших окружающих нас предметов, преимущественно взятых из практической жизни, которые относятся к купле и продаже, к разным выкладкам, имеющим значение и в домашнем хозяйстве. У нас везде из пособий более всего употребительны счеты, кубики, которые легко и просто можно приготовить в деревне; учитель может склеить их из бумаги или папки, только это дороже, чем сделать из дерева, затем можно приготовить бруски в двойной, тройной, четвертной куб; таким образом, можно наглядно учить дробям, разным выкладкам. Большой куб, например, тысячный, труднее приготовить: сам учитель может упражнять на длинных брусках, состоящих из нескольких кубиков, складывать их один с другим, делать по ним разные вычисления; ученикам же для упражнений он дает палочки. Теперь относительно счетов. Счеты всякая школа, вероятно, не затруднится приобрести, но купить большие счеты для целого класса стоит очень дорого, в особенности для бедной школы, и потому талантливый и даровитый учитель сам бы мог при случае приготовить их. Я вообще полагаю, что в этих пособиях все стоит или очень дорого, или ничего не стоит, но дорого стоит только учитель: разумеется, он и должен стоять дорого, потому что если он с пользой трудится, то должен иметь соответственное вознаграждение. Шарики, если даже учитель умеет точить, довольно трудно выточить, но вместо них можно просто приготовить четырехугольники, а чтоб они вместе не сливались, надо концы срезать, просверлить в

середине дыры и надеть на простую, обыкновенную проволоку, потом окрасить черной и белой краской по двойкам, пяткам. Большого труда не составит приготовить эти четырехугольные деревяшки, похожие на кубики, только со срезанными концами; при этом надо обратить внимание на то, чтоб проволоки были ближе к доске, иначе деревянные будут вертеться. Для счетов предлагают еще глиняные шары с дырами от снастей, а повесить их можно просто на протянутых веревках, и проч. Больше покамест я ничего не имею сказать относительно элементарного преподавания арифметики.

Касательно элементарного обучения *геометрии*, то есть правильного знакомства с формами тел и их измерениями, нечего много распространяться; все пособия тут могут быть приготовлены как самим преподавателем, так и учащимися и именно самое важное, чтобы приготовляли сами учащиеся, потому что при этом они лучше ознакомятся с правильными формами тел и всеми их свойствами: их очень поддерживает и занимает то, что вот они достигают известного результата в своей работе, не только понимают, но и делают то, что понимают, а это чрезвычайно важно. Им не составит большого труда вырезать из бумаги куб, составить многостороннюю пирамиду, вот, например, эти фигуры делал девятилетний мальчик. Для измерения, для съемки планов необходимы разные орудия, тоже очень простые; если нельзя купить циркуль, то его можно самому сделать из двух палочек, гладко обточенных, заостренных с одного конца, сделать вырезку, вставить шпенок, чтобы они сдвигались, потом сделать железное острие, вставить карандаш. Полукруг можно вырезать из папки, разделить на градусы; положим, тут не будет строгой математической точности, но для практического употребления этого не нужно: достаточно, если все будет аккуратно сделано. Известно, что для черчения кругов и линий не нужно ничего более, кроме бумажки, булавки и карандаша; складывают бумажку, в нее втыкают булавку, накладывают на ту бумагу, на которой нужно получить круг, и обводят кругом бумажку с помощью карандаша, вставленного в дырочку; можно приготовить и костяную дощечку с дырочками, чтоб это всегда служило для черчения кругов. Вымерять тоже можно бумажками; еще для измерения служат аршин, сажень и пр. Для того чтоб снимать местность на план, наконец;

нужна линейка, имеющая две поперечные планочки с отверстиями, чтобы наставлять линию. Аршин можно купить — до сих пор ничего не нужно было покупать, кроме книги для чтения; по аршину преподаватель делает сажень, вымеряет десять саженей веревкой для того, чтоб можно было измерить большое расстояние. Для наглядности даже необходимо вымерить веревкой версту или две и потом упражнять учеников узнавать расстояние на глаз после того, как они много вымеряли, — это очень нужно для того, чтобы глазомер был совершенно верный. Для первоначального обучения должно ограничиться основательным знакомством с немногими главными формами тел, именно куба, цилиндра, шара, пирамиды, конуса, призмы, потом первыми измерениями, которые можно делать в поле, и, наконец, упражнениями, как класть местность на план; если это основательно усвоится, то очень будет достаточно. К сожалению, у нас нет вполне соответственного для этого руководства, между тем это очень простая и нужная вещь.

Теперь мы переходим к подготовительным занятиям по *географии*; здесь нужно ознакомить, во-первых, с разным положением суши в отношении к воде, с разным положением местности, с некоторыми формами земной поверхности, с некоторыми ее особенностями — со степью, морем, тундрами, болотами, горами, лесами и проч., — потом с шарообразностью Земли и обращением ее около Солнца и самой себя: это можно объяснить наглядно вместе с движением Луны и с положением звезд. Всего этого можно достигнуть с помощью разных простых приемов. С формой земной поверхности ребенок знакомится при прогулке, при собственном наблюдении; если выбрать холмистую местность, то можно найти все формы поверхности: мыс, долину, ручеек, речку и проч. Если затруднит выбор такой местности, то все это можно приготовить в малом виде из глины, даже заставить самого ребенка сделать это из камешков горы, из мха леса; затем нарисовать речку, которая катится вниз, пожалуй с водопадом, далее остров, полуостров, заливы, одним словом все, что нужно. С этим всем, конечно, очень легко ознакомить, но трудно дать понятие о высоте гор, обширности морей — для этого обыкновенно употребляют картинки, как и для того, чтобы ознакомить детей со степью, тундрой и проч. Но вообще картинки занимают

самое последнее место в наглядном обучении, они мало с чем знакомят и хороши только для вспоминания того, что ребенок уже видел; например, о горах по картинкам он не может составить никакого понятия; гораздо нагляднее будет, если ему покажут колокольню и скажут: «Вот, представь скалу с колокольню, да еще другую такую — вот это и будет гора»—это ему будет гораздо понятнее. Точно так же относительно тундр: приведите ребенка на болото в глухую местность и скажите ему: «Вот, представь себе, что ты едешь два, три месяца и все перед тобой такая местность, вот это и есть тундра». Точно так же от поля можно перейти к степи, но всегда нужно стараться, чтобы ребенок прежде хоть в малом виде видел соответствующие сходные предметы. Совершенно так же можно наглядно дать детям понятие и о пластах Земли — надо указать их в самой природе, или искусственно приготовить их, осадив песок, глину, известь, мел так, чтобы они легли слоями.

Обращение Земли труднее наглядно показать, для этого потребны некоторые приемы. Что же касается шарообразности Земли, то главное затруднение состоит вот в чем: дать понять ребенку огромность расстояния, которого он не может охватить своим умом. Как он поймет, что Землю надо два года объезжать по причине ее огромности? Остальное он все может представить, — скажете ли вы, что Земля — куб, тарелка или шар. Поэтому необходимо, чтобы он получил некоторое понятие о расстоянии по сравнению, то есть сначала о ближайших местах, где был, о которых слышал, и потом сравнительно объяснять: идешь туда столько-то времени, едешь столько-то, а сюда столько-то. Когда дадим понятие о громадности расстояния, тогда он поймет, почему Земля, хотя шар, кажется нам плоской; потом, какие приемы ни станете употреблять для объяснения шарообразности, это все равно: или объясните, что издали на море у кораблей сначала мачты видны, или что в поле у башни прежде верхушка видна, а потом низ, и т. д. Самое простое средство убедить тем, что Землю объезжали много раз и как ни объезжали, все в то же место, откуда выехали, можно вернуться; потом, указать, что в одном месте, посередине, самый долгий путь для объезда, а если от этого места взять вверх или вниз, то все уже делается, как это высчитано, вымерено; значит, вверху и внизу Земля убывает

как шар, идет к наклону. Теперь скажем об обращении Земли около Солнца и различии дня и ночи. Чтоб показать это, употребляют очень дорогие теллурии, которые стоят сто, двести рублей, но для того совершенно так же можно употребить средство, которое ничего не стоит, кроме часов двух работы: сам учитель может приготовить этот прибор. Он делается таким образом: берется деревянная подставка, на которой помещается свечка или лучше лампочка, даже просто светильня с маслом, чтоб огонь всегда находился на постоянной высоте, не понижался и не повышался; около подставки кружится доска, а по другую ее сторону на вертящемся бруске шар. Когда вы берете за брусок, то можете обвести доску около свечи, сохраняя брусок с шаром все в том же положении.

Что касается преподавания *естественной истории*, то известно, что если приобретать пособия — приготовить чучело или модель коровы, лошади, то это будет просто не по средствам для бедной школы, но ведь в элементарном обучении самое главное — знакомство с ближайшими окружающими предметами, — следовательно, все дело в том, чтобы познакомить с животными, привести в систему знания о тех из них, которые ежедневно встречаются ребенку, значит, вместо того, чтоб покупать модель, которая стоит дороже десяти живых лошадей, можно рассмотреть настоящую живую лошадь, корову, а это можно сделать на дворе; картинки же могут служить как напоминание. Других мелких животных, особенно насекомых, очень удобно рассматривать в классе, где каждому из учеников можно дать по отдельному экземпляру. Учителю же вот что необходимо приготовить: челюсти с зубами таких животных, как корова, лошадь, свинья, собака, кошка, заяц, чтоб показать различие в образе жизни и привести все это в некоторую естественно-историческую систему, — это особенного труда не составит учителю, потому что черепа очень легко достать и очистить, это не то что приготовить чучело; здесь по крайней мере ученик видит зубы не на рисунке, а настоящие зубы. Потом, учитель берет самых главных птиц, например, из представителей хищных — ястреба, которого очень легко можно достать в деревне, сову, крота. Некоторые рисунки, конечно, необходимы, но они, разумеется, касаются таких животных, которые более редки, но которых было бы полезно для сравнения видеть или знать, по причине про-

мыслов (например, тюлень, кит, морж); рисунки их нужно купить. Что касается птиц, то надо приобрести клювы только самых известных, каковы, например, дятел, ястреб, отличающиеся резкими особенностями.

По *минералогии* — круг наблюдений очень ограничен и не нужно иметь особых кабинетов, а для объяснения чаще всего встречающихся явлений довольно иметь обыкновенные породы камней: известь, гранит, туф, глинистый сланец, которые легко добыть.

Что касается *ботаники*, то и тут почти не нужно никаких рисунков, так как все, что требуется при элементарном народном образовании, можно показать на живых растениях, выбирая из них такие формы, в которых наиболее резко выдаются известные части; так, говоря о тычинках, надо выбрать такие растения, где они более заметны, раздельны, а не находятся в кучке; когда дело дойдет до более сложных растений, например, до сложноцветных, где все части очень мелки, то учитель не затруднится сделать рисунок в большом виде; конечно, нужно, чтоб он умел несколько рисовать и, наконец, мог сам приготовить модельку, от которой, разумеется, нельзя требовать изящества, а только того, чтобы она давала понятие о форме, о расположении частей растения; ее можно приготовить из проволоки, из бумаги. Вообще тут важно ограничиться самыми близкими и необходимыми предметами, чтобы составить целую серию, в которой бы можно было познакомиться не только с одним отделом, но по возможности с образцами всех отделов.

О насекомых и говорить нечего — их можно наблюдать в самой природе, и, чтоб их лучше рассмотреть, необходимо иметь увеличительное стекло; например, чтоб разглядеть хоботок паука, лапки пчелы, для этого даже не нужно ничего вроде микроскопа. Все это может приготовить сам учитель — это не мое изобретение, а у Вагнера описано, как готовить такие микроскопы. Для этого нужно иметь сплошной стеклянный шарик, а если полый, то надо налить в него воды. Я хотел составить такой микроскоп и попросил одного знакомого сделать на стеклянном заводе, но мне сделали нечистый шарик, — если заказать с этой целью и с известными указаниями, то будет иначе; но даже и этот плохо приготовленный шарик увеличивает раз в десять. Можно также иначе устроить увеличительное стекло: валь два часовых стек-

ла, по десяти или пятнадцати копеек каждое, сложить вместе и склеить по краям хоть сургучом, сделав напилком маленькое отверстие, куда бы можно было налить воду, хорошо бы если перегнанную, потом замазывают и это отверстие; таким образом приготовленное увеличительное стекло увеличивает в два, три раза. Можно им зажигать, закуривать сигару, и ребенка займет, что с помощью воды можно закурить сигару. Один недостаток имеет это стекло, именно, вода вытекает, но только очень медленно; после некоторого времени можно её снова подлить, да и вообще это небольшое неудобство, если останется воздушный пузырь, так как он уходит вверх, когда нагибают стекло; кроме того, он еще полезен в том отношении, что заменяет вогнутое стекло и в нем все предметы представляются в уменьшенном виде, так что тут можно указать значение вогнутого стекла. Чтоб ученик яснее видел некоторые вещи, например, челюсти насекомых, учитель должен научиться делать модельки их или рисунки. Картины вообще нужны только для ознакомления с теми животными, которых наблюдать непосредственно дети не могут, но о которых знать нужно для некоторых замечательных промыслов. Вообще надо заметить, что при объяснении промыслов нужно дать хоть самые элементарные понятия о них, если нельзя показать, как они ведутся на деле, сводить детей в кузницу, на заводы, на фабрику. Учитель должен показать в самом элементарном виде, например, как сахар добывается из крахмала, — может быть сахар и не получится, но это все равно, он по крайней мере покажет детям самый процесс приготовления его, тогда как картины ничего этого не объясняют: видят, человек стоит нагнувшись, держит в руке машину не машину, решетку не решетку, — ничего нельзя разобрать. Например, если ребенок на фабрике увидит ткань, то сложность предметов с толку его собьет, он ничего не разглядит, не поймет; учитель может сделать основу из ниток, чтоб только объяснить, как происходит процесс плетенья, или же пусть возьмет тряпочку и разберет ее по ниткам, чтобы показать, как они сплетены, может сучить нити из льна, из ваты. Гораздо важнее, когда ребенок видит предмет прямо перед глазами, чем изучает его по картинкам; картины только помогают, и то в немногих случаях, поэтому им нельзя придавать большого значения.

Теперь переходим к *физике*. Касательно преподавания физики, я должен сказать, что это предмет самый плодотворный, самый занимательный, самый легкий для учащихся, так что элементарным образом можно почти всю физику пройти с десятилетним мальчиком и он будет, по крайней мере в некоторых главных чертах, понимать и знать сущность всех явлений; поэтому понятно, что Рассмеслер предлагал с физики начинать преподавание естественных наук, потому что тут ребенок имеет дело с самыми близкими предметами и действительно открывает в них что-то новое. Цветы он знал, вы только объясняете ему форму их, но при изучении физики он находит новое в том, что видел, например, воздух: вдруг ребенок узнает, что он имеет тяжесть, опыт показывает это очень просто, наглядно, так что поймет девяти-десятилетний ребенок. В этом отношении первоначальные понятия из физики и химии доступны в очень раннем возрасте. Мы на химию смотрим как на какую-то странную, недоступную науку, которая составляет премудрость особенных умов, совершенно погружающихся во все бездны науки. Но ведь если смотреть на грамматику как на филологию, то и ее нельзя преподавать; точно то же будет со всеми предметами, если на них смотреть с известной точки зрения.

В *химии* есть тоже чрезвычайно простые вопросы: тут действительно нужно купить пособия, но какие? Если школа расщедрится рубль истратить, то можно сказать, что возможно пройти элементарную химию в один год; для этого нужно купить на пятнадцать копеек бертолевой соли, на пять копеек переокси марганца, кусок фосфору, который стоит десять копеек, серной кислоты на двадцать копеек, мелу на копейку, затем поташа, соды, немного соляной кислоты и азотной. Скажут, что тут опыты могут быть очень опасными, но, собственно говоря, редко может произойти несчастный случай, разве очень неискусный преподаватель при добывании водорода сделает взрыв, да и то, если принять некоторую предосторожность, например, обернуть банку полотенцем, то опасности не будет. Следовательно, эти пособия употребляются при первоначальном изучении газов и их соединений, затем при некоторых производствах, например, при добывании крахмала, сахара, вина, известных напитков; все это должно проходить в школе, а то стыдно, что взрослые люди в 30—40 лет спрашивают, из чего делается

Пиво, что употребляется в пиве, одним словом незнакомы с самыми ближайшими предметами, между тем как это все так легко и просто узнать. Доказательством того, как легки все физические опыты, служит то, что во всех книгах, назначенных для детской забавы, находим чуть не всю физику, т. е. все опыты, касающиеся всевозможных физических явлений, например, в книге для детей Вагнера. Поэтому не думаю, чтобы мне пришлось долго на них останавливаться, они более или менее всем известны, потому что прошли через различные популярные руководства; так, они были помещены в «Учителе», в «Краткой физике» Крюгера, наконец, я сам писал рассказы по физике в «Народной школе»⁴³, так что укажу только на некоторые из этих опытов, которые действительно почти ничего не стоят и в которых почти все может приготовить сам преподаватель; много что нужно иметь стеклянный стаканчик и стеклянную трубочку, а гнуть ее может сам учитель на спиртовой лампочке, затем надо купить еще несколько ртути, и т. д. Пособия же для этого продаются самые дорогие; в пример приведу нижний центр тяжести. Можно устроить это, взяв кусок проволоки, и на ней привесить что угодно, хоть камешек, потом взять шило и обмотать около него проволоку, свесив тяжесть книзу; все это держится, стоит на острие и объясняет наглядно нижний центр тяжести. Но в магазинах такая игрушка стоит до 2—3 руб. Если ребенку раз показать, как сделать, то он этих центров очень много устроит с разными игрушками: поместит лодочку на острие так, что она будет качаться, как на волнах, и т. д., потом устроит куклы, которые поднимаются. Тут я обращаю внимание на то, чтоб ребенок сам работал, потому что таким образом не только выясняются известные законы, но также он занят и смышленной работой.

Теперь другое пособие — призма; если купить ее, то она стоит рублей 10, за неимением же таких денег можно склеить ее сургучом из обломков стекла; я для склеивания употребил алмазный цемент, но он и дорог, и не совсем удобен, потому что размягчается от воды. Сверху не надо делать крышки, а просто поставить ее на тарелку и налить воды. Через такую призму можно видеть разложение цветов; к сожалению, у нас не делают таких призм, а хорошо было бы, если бы готовили их на стеклянных заводах. Точно так же самому можно приго-

товить фонтан; для этого надо взять простой деревянный сосуд, приделать к нему тростниковую трубочку, засмолить, потом на конце кверху прикрепить маленькую трубку с небольшим отверстием, вот и выйдет фонтан. Потом для забавы можно облепить глиной, сделать дорожки, цветы, наверху озеро.

Как на одну из самых полезных игрушек, ничего не стоящих и объясняющих закон, я укажу на прибор для показания волосности, — устраивают *regretium mobile*, строят перекладину над чашкой и потом перекладывают мотки ниток, которые с одной стороны находятся в чашке, а с другой—висят. Наливают в чашку воды и вследствие волосности по тонким трубочкам ткани проходит вода, капает вниз и вертит приделанные колеса; падая в чашку, снова проходит по нитям и это продолжается до тех пор, пока не высохнет вся вода в чашке. Одним словом, множество вещей можно устроить даже просто для забавы детей.

Весы нужно купить, хотя дети должны и сами их устроить, вымерив и вывесив с точностью; материалом для этого послужат дощечки, палочки и т. д. При каждом объяснении все-таки нужен рисунок, который учитель должен сам уметь сделать, конечно, самый простой и элементарный. Паровоз, кажется, трудная вещь, как объяснить его устройство? Но его можно устроить. Во-первых, чтоб показать силу давления пара, надо просто приделать какой-нибудь поршень в круглый узенький стаканчик, налить воды, начать нагревать ее и обратить в пары, тогда поршень поднимается, значит, будет показана сила пара. Показав, что не я двигаю, а пар, я устрою в трубке поршень, который буду двигать руками, покажу, когда пар с одной стороны пойдет сюда, с другой туда, потом приделаю к поршню колесо с коленцами и покажу, как может вращаться колесо, когда изгибаются коленца. Это нетрудно устроить, а этого достаточно для первоначального объяснения.

Также звуковые волны, эта на вид мудреная вещь, по сравнению с водяными волнами, легко могут быть объяснены; известно, что когда в непогоду ребенок бросает в воду щепочки, то хотя волна сильно бьет по щепочке, но она не двигается, остается на одном месте. Надо показать, что тут действует тяжесть, от которой водяные волны покаты горками, а воздушные волны дол-

жны быть круглы, потому что воздух очень легок и упруг.

Чтоб объяснить преломление лучей в зеркалах, надо иметь несколько зеркалец и тогда можно устроить множество опытов, например, поставить свечи меж двух зеркал и показать бесконечный ряд свечей.

Для электричества и магнетизма немного нужно; один магнит, смолу, сковороду, листовое олово и больше ничего. Вот лейденская банка, приготовленная девятилетним ребенком; банка оклеена внутри и снаружи оловянным листом, потом в пробку просунута проволока так, чтобы она касалась стенок банки; наверху шарик. Банка эта довольно сильно действует и дает яркие искры, особенно зимой в сухую погоду. Для объяснения электричества обыкновенно трут сургуч и показывают, как он притягивает.

Электрофоры легко приготовить, их можно самому устроить, имея сковороду, — надо растопить смолы, налить на сковороду так, чтоб образовалась гладкая поверхность, потом сделать кружок, округлить его края, оклеить его листовым оловом, наконец, сделать шелковые ниточки и на них повесить. Эти электрофоры хорошо действуют; надо только достать кошачью шкурку, которая недорого стоит, а то можно тоже тереть сукном. Для магнетизма дети сами могут сколько угодно наделать магнитов, имея стальные спицы или палочки, — надо только купить один магнит, который не очень дорого стоит, копеек семьдесят.

У Крюгера в физике указано, как можно намагнитить спицу или палочку стальную, потом переломить на несколько частей, так что образуются два, три магнита, которые притягивают маленькие гвоздики. Потом, если положить маленький магнит на пробку на воду, то он одним концом повернется к северу, другим к югу, так что является наглядное объяснение компаса; также магнитную иглу можно повесить на ниточку, только прикрепить к подставке, чтоб не дрожала, — и повторится тоже явление. При этом можно очень просто и наглядно объяснить, как узнают северный и южный полюс, — то есть придвигая к этому магниту другой.

Наконец, существует еще игрушка с лебедями, которой действие объясняется тем, что у лебедя в клюве находится маленький магнит.

Долго и много можно бы было говорить об этом, но мне кажется, я мог бы окончить на этот раз именно следующим предложением. Мне кажется, наглядное обучение — один из самых важных предметов, из самых главных, потому что оно служит к упрочению науки, к распространению знаний, — предмет такой заманчивой, которым стоило бы побольше заняться, чтобы придумать самые способы для наглядного обучения и усвоения элементарных знаний, а также как по возможности удешевить эти способы. Я беру пример: если бы готовили такие призмы, то можно бы было приобретать их по пяти, по десяти копеек, а в настоящее время призма стоит рублей десять.

Я осмелюсь сделать предложение, хотя мне известно брести со своею вязанкою дров в лес, так как и без того столько было сделано предложений на счет составления разных комиссий и обществ, но, несмотря на это, я все-таки решаюсь сделать небольшое предложение: может быть, найдутся желающие, ввиду важности этого предмета, участвовать в такого рода собраниях, чтоб приискивать и обсуждать разные способы наглядного обучения, наиболее легкие, наиболее дешевые, наименее сложные. А чтоб все это было не бесплодно, то применить к делу, то есть устроить склад дешевых пособий. В этой комиссии или обществе могли бы участвовать не только члены Педагогического собрания, но и посторонние лица, по крайней мере если не личным участием, то своими заявлениями. Это можно сделать через объявление в газетах. Я знаю многих, которые просто из любви к науке устраивают очень воспитательные игрушки по физике и химии.

Чтоб мы могли наперед знать, о чем будем говорить, и чтоб собирались действительно только по нужде, следует сходиться по общему соглашению только тогда, когда соберется материал, то есть когда несколько лиц пожелают представить или прислать какие-нибудь модельки с описанием, или какие-нибудь уже совершенно готовые пособия. По обсуждении представленного, надо его применить к делу; хорошо бы издавать самые пособия с кратким печатным описанием, как употреблять их. Это дело такое заманчивое, могущее принести громадную пользу!

Конечно, я предлагаю эти собрания только в таком

случае, если в них будет потребность, тут ни с чьей стороны не может быть обязательств или принуждения, — если явится готовый материал для обсуждения — будем обсуждать, нет — так не будем собираться. Но если бы это устроилось, то было бы дело в высшей степени полезное, потому что удешевить и распространить общее образование, это больше значит, чем пожертвовать десятки, сотни, может быть, даже тысячи рублей!



ПО ПОВОДУ ВЛИЯНИЯ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ НА НАШИ ШКОЛЫ ⁴⁴

(реферат)

Я должен прежде всего предупредить вас, милостивые господа, что не думаю по поводу избранной нами темы разбирать статьи Толстого ⁴⁵: что Толстой имеет свой взгляд на элементарное образование, в силу которого держится той, а не другой системы, для меня это в настоящем случае не важно. Пусть до этого взгляда автор дошел опытом, знанием, изучением детской природы. Другие точно так же — опытом, знанием, изучением детской природы — могли дойти до другого взгляда. Конечно, нет ничего желательнее, как чтобы мнения тут совершенно свободно высказывались и применялись к делу для выяснения истины; но разработка и применение личных взглядов есть частное дело; тут человек может выйти и не выйти из своего муравейника. Нам важнее коснуться другого более общего вопроса, который статья Толстого затрагивает лишь отчасти. Этот вопрос высказывался многими и, наконец, установился в следующих ходячих, совершенно неопределенных фразах: «В воспитании мы должны быть самостоятельны, а не следовать слепо немцам: что может быть годно для немцев, того не переварят русские дети».

Г-н Страннолюбский объяснял в своем реферате ⁴⁶, что новые методы, господствующие в Германии, могут быть сами по себе превосходны, но что их не всегда можно применить к условиям русской жизни, и если взять во внимание эти условия, то придется начать такое вычитание, при котором из целой суммы не останется ничего или останется очень немного. Если бы вопрос состоял только в этом, то он был бы значительно упрощен, и

отвечать на него было бы не трудно. Но у нас в обществе господствует сомнение: действительно ли пригодны *вообще* эти новые методы? Не есть ли это только произведение немецкого хитроумия — тот же мертвый формализм, но лишь подкрашенный в свежий цвет самостоятельного развития? И эти сомнения имеют свое основание. Странно, однако, как могло это произойти? По всем наукам у немцев мы находим громкие имена, в авторитете которых нисколько не сомневаемся, и довольно назвать Риттера, Гумбольта, Шлоссера, Гервинуса, Гельмгольца, Либиха, чтобы всякий нимало не затруднился подражать им и следовать, если не во всех частностях, то в общем направлении. Немцы служат нам несомненными образцами во всяком научном исследовании. Что ж, может быть, они сплошали только в педагогике и одна педагогика идет у них вразрез всем тем разумным методам, которыми так высоко поставлены у них остальные науки? Одна педагогика их так дурно себя зарекомендовала, что «немецкая система», «немецкий метод» стали уже порицательными. Тут явно какая-то несообразность: не может один и тот же ум так раздвоиться, чтобы, выказав громадную силу в общем движении своей деятельности, явиться совершенно бессильным на одной точке этого же движения, образуящей с другими точками прямую линию. Нет, мне кажется, что совершенно наоборот: если обратить внимание на сущность дела, новейшая немецкая педагогика находится в самой тесной связи с остальной немецкой наукой, и новые методы обучения представляют только применение к делу воспитания того же индуктивного метода, которому так строго следует наука, прежде чем начать строить дедуктивно. Да и что значит «немецкая система»? Если взять это слово в общем смысле, а не в каком-нибудь отдельном применении, то оно будет значить то же, что, например, немецкая, французская, английская наука, то есть не какую-нибудь особенную науку или систему, а систему вообще, насколько она разработана немцами. И действительно, тут не окажется никакой собственно немецкой системы. Как первый представитель новейшей педагогики, швейцарец Песталоцци был ревностным последователем Руссо, так и потом немцы методически разрабатывали способы обучения, например француза Жакото, англичанина Карстера, и другие английские и американские системы рядом со своими собственными. Я сказал,

что в разработке новых методов вообще видно направление современной науки. Какие ее требования? Дух свободного исследования, критики взамен подчинения авторитету, наблюдение, изучение факта, материала науки, предшествующее всякому выводу и группировке, строгая логическая последовательность в переходе от низших ступеней системы на высшие и в размещении фактов по рубрикам этой системы.

Точно так же и в педагогике резко поставлен вопрос: учить ли в том смысле, чтобы дети, положим, сознательно усваивали готовое, заданное учителем, без всякого их участия, или устроить дело обучения так, чтобы дети *путем наблюдений и размышлений сами доходили до известного знания*, причем преподаватель только облегчал бы их труд, предлагая факты для наблюдения и направляя вопросами к общему выводу? Нетрудно доказать, что новые методы стремятся удовлетворить этой последней цели, согласной и с требованиями научного исследования. Так, в школы вводят наглядные беседы, наглядное обучение. Не будем покамест говорить о многих недостатках, какие замечаем при введении этого предмета в школы, но общая цель его совершенно разумная. Эта цель — проверить первые детские наблюдения, уже сделанные вне школы, дополнить и обобщить их согласно первому развитию детских понятий, дать детским понятиям, так сказать, первую логическую научную установку. Люди, не видящие этой цели в наглядном обучении (мы разумеем здесь лишь начало курса, первый год элементарного обучения), обыкновенно спрашивают: зачем учить детей тому, что они отлично знают? К чему добиваться от них, что стол, например, четырехугольный, печка каменная и пр.? Заметим, что здесь преподаватель ничему не учит, а только дает детям случай высказать свои суждения, исправлять их и приводить в порядок, что важно и для упражнения в языке.

Дети, конечно, судят логически, но их суждения отрывочны и бессвязны и вообще таковы, что на этих суждениях еще нельзя строить никакого прочного знания. Без сомнения, сельский мальчик может знать о зверях, птицах и других близких ему предметах природы иногда более, чем его учитель, даже прошедший полный курс естественных наук в университете: но что ж из этого? Его знание все-таки остается бесплодным и несколько не из-

бавляет его даже от самых грубых суеверий: значит, важно здесь не количество знаний, а важна их внутренняя связь, и вся сила заключается в том способе, в методе, по которому мы их усваиваем и приводим в порядок. Во всяком знании мы различаем две стороны: *наблюдение* и *вывод*. Для полноты и точности наблюдения необходимо знать те стороны, около которых группируются различные свойства предметов (материал, форма, назначение и пр.), и уметь различать в этих свойствах существенное от случайного. Для вывода необходимо сравнивать предметы по их признакам, чтобы через совпадение этих признаков доходить до известной обобщающей мысли. Занимаясь этим с толком, преподаватель, так сказать, вновь проходит с детьми путь, которым они первоначально приобрели знания, но теперь этот путь освещен светом и ведет к общей определенной цели. Новое здесь заключается в логической нити, связывающей разбросанные зерна понятий, в усвоении первых логических ступеней, по которым понятия восходят от частного к общему. Это и есть начало метода, без которого знание бывает совершенно бесплодным. Последовательный метод восхождения от частного к общему, от наблюдения к выводу должен быть проведен во всех предметах элементарного обучения. Он важен не потому только, что способствует основательному усвоению знаний, но и сам по себе. Допустим даже, что по другому способу дети скорее научились бы грамоте, арифметике и проч., но тут дело не в скорости. Учась последовательно, *дети незаметно усваивают самый метод изучения*, а это и есть первое, главное, самое необходимое из всех приобретаемых ими знаний. Ту же последовательность находим мы и в звуковом способе письма-чтения: 1) слуховое наблюдение и сравнение звуков в словах; 2) письменные знаки звуков, наблюдение и сравнение их начертаний; 3) чтение по печатному шрифту, наблюдение и сравнение печатных букв с письменными. В арифметике способ Грубе также удовлетворяет этому методу. Он, конечно, может быть различно видоизменен, упрощен; но сущность должна остаться та же: 1) наблюдение чисел и числовых отношений в предметах; 2) последовательность в переходе от меньших к большим обобщениям.

Из предыдущего, кажется, ясно, что новые методы имеют прочное основание; в них научные требования со-

вершенно сходятся с педагогическими. Но отчего же происходит такое к ним недоверие? Причиною этого, конечно, отчасти бессознательная привычка и приверженность к старому, служащая помехою во всяком начинающемся деле, — мы говорим *бессознательная*, потому что она имеет неодолимую силу даже в людях, которые вполне понимают превосходство нового. В этом случае, признавая новое в теории, эти люди на практике находят сотни причин, почему новое должно считать неприменимым; тогда как другим это применение, может быть, дается без малейших усилий. Другая и более важная причина заключается в неудачном или непоследовательном применении новых методов, и не только у нас, но и в самой Германии, и не только в Германии, но и в других странах.

Можно сказать, что в большинстве случаев, если исключить некоторые образцовые школы, мы находим везде множество недостатков в этом применении, так что приходится повторять пословицу: «Славны бубны за горами». Замечательно тут еще одно довольно странное явление, что даже те люди, те педагоги, которые теоретически знакомы с делом преподавания, часто оказываются мало способными провести какие-нибудь общие основания в этом деле, бросить какую-нибудь живую мысль. Это кажется странным, но оно естественно происходит оттого, что общие психологические основы человеческой природы, хотя, конечно, известны но не настолько разъяснены, чтобы могли служить вполне руководящим началом при применении дела к практике, когда известное лицо сталкивается с самою действительностью; когда приходится иметь перед собою разнообразие материала в детской природе, то бесчисленное множество фактов, наблюдений до того спутывают человека, что он теряет часто руководящую нить и часто готов частное принять за общее.

Что касается собственно немецкой педагогики, то, действительно, в ее применении можно найти много странностей и нелепостей. Если Толстой указывает, что учат, что выше, что ниже, где правая, где левая сторона, так это все-таки полезные знания, потому что действительно многие из народа, не только дети, но и взрослые, не вполне ясно это себе представляют; даже извозчику иной раз говоришь: ступай налево, а он направо заворачивает. Это еще ничего, а вот если бы кто-нибудь задал детям такую тему: представить, как будет счастлив фран-

цуз, изгнанный из Франции, когда он поселится в Пруссии.

Мне скажут: «Кто же задаст такую сумасшедшую тему? Никто не задаст». А вот я возьму недавно вышедшую книжку — правда, для гимназий, — в которой есть такая тема: «Сельский старшина старается успокоить утешительною речью свою общину, которая вследствие уничтожения Нантского эдикта⁴⁷ в 1685 г. бежит из Франции и переселяется в Пруссию». Я еще упростил тему, а здесь надо представить старшину, общину и Нантский эдикт. Эта книжка — «Темы и планы для сочинений» Холевиуса. Здесь встречается и множество других подобных тем. Предлагается решение вопросов — особенно это пригодно для русских детей: «Почему Италия есть страна, которая влечет к себе немцев?» и далее: «Лица в немецкой поэзии», «Сравнение времен года с темпераментами». Что тут можно сказать, кроме общих фраз? Еще: «Заключает ли «Мария Стюарт» Шиллера доказательства того, что поэту свойственна была некоторая склонность к жестокости?», «Любовь к родине и стремление вдаль, по-видимому, противоречит друг другу, однако основаны на одном и том же влечении человеческой природы».

Этих тем уже достаточно, чтобы показать, какую нелепою болтовнею и какими нелепыми мудрованиями могут задаваться дети при их выполнении. Но как ни нелепа книжка по своему содержанию, вы в ней найдете все-таки известный метод, известную разработку темы по логическим ступеням, и если бы это наполнить хорошим содержанием, таким, которое бы давало возможность самостоятельной работы со стороны учащихся, то, пожалуй, собственно разработка тем стоила бы подражания.

Прежде чем коснуться некоторых недостатков вообще и неприменимости некоторых сторон немецкой системы, немецких методов в частности, я хочу для сравнения коснуться вопроса о том, как разрабатывается научная система вообще, ученая и педагогическая, у разных народов: у англичан, французов и, наконец, у немцев. Разумеется, по недостатку времени это будет только очень краткий, неопределенный очерк, но я надеюсь, что мысль мою поймут.

У англичан и американцев мы замечаем стремление сократить систему, группируя факты преимущественно

около тех вопросов, которые имеют практическое значение в действительной жизни. Можно сказать даже, что такая система, как теория Дарвина, которая может иметь самое широкое обобщение, могла, в сущности, выработаться только на английской почве; источником ее во многих отношениях служат те изменения и усовершенствования пород, которые представляет английская промышленность, а с другой стороны, — та борьба за существование, которую ведут англичане, сталкиваясь с другими народами.

У французов мы, напротив, видим стремление к расширению системы, стремление по возможности выйти из ее границ, очерченных фактами, чтобы блеснуть какою-нибудь общею идеею.

У немцев главная забота — установить систему, разработать ее в подробностях, распределяя с точностью все факты по логическим рубрикам. Можно сказать, что только немцы способны заниматься системою для системы, не имея в виду какого-либо особого применения ее к жизни, — только немцы могли в своем крайнем беспристрастии, выйдя из отвлеченных сфер мышления к действительности, сказать, что все, что действительно, то и разумно ⁴⁸.

О русских в этом отношении, конечно, разве только можно сказать пока — и это будет вовсе не шутка, — что у нас преобладает система бессистемности, если можно так выразиться. Русский человек в этом отношении как народ развивающийся, как молодая нация, какою ее привыкли представлять, подвергается еще отовсюду самым различным влияниям, отовсюду собирает, так сказать, материалы для своего нравственного развития. Мы замечаем в нашей исторической жизни, что везде, где только приходилось действовать русскому, он чрезвычайно легко подчиняется влияниям чуждой жизни: где-нибудь в киргизских степях он делается киргизом, принимает обычаи, говорит по-киргизски; в якутской области русский также усваивает обычаи якут, говорит по-якутски, как в нашем высшем обществе принимают французские обычаи и язык. Но что же из этого? Кажется, русский должен бы был совершенно исчезнуть, уничтожиться, а в результате оказывается, что все-таки исчезает не русский, а исчезает якут, киргиз и остается все тот же русский крестьянин, русский барин.

Точно так же и в нравственном развитии: мы подвергались всевозможным влияниям, и, конечно, нечего жалеть, что мы не остановились на одной какой-нибудь системе, а переходим от одной к другой, как будто бы мы хотели испытать на деле годность каждой системы. Все-таки в утешение нам можно надеяться, судя по результатам нашего развития, что русский ум при этом, переходя от одной системы к другой, при постоянном отрицании этих систем, все-таки в конце концов остается победителем, хотя до этой победы он, может быть, дойдет задним ходом, по пословице: «Русский человек задним умом крепок». Эта пословица обнадеживает нас, что мы все-таки ничего не забудем, а при такой широкой памяти, быть может, что-нибудь и выработаем.

Теперь я обращаюсь к подробностям. Какие же выводы, какое практическое применение выносят англичане из своей системы собственно для школы, для образования? 1) Крайнее упрощение преподавания через взаимное обучение, как это мы видим в системах Белля и Ланкастера ⁴⁹, которые до сих пор там в ходу; 2) обилие превосходно придуманных наглядных средств для усвоения результатов науки: довольно вспомнить хоть хрустальный дворец, в котором находятся громадные изображения допотопных животных и пласты земли, представленные наглядно в самом саду, египетский, ассирийский, греческий храмы, помпейские комнаты, амфитеатр и т. д.; 3) распространение в совершенстве технических знаний, чему способствует сама жизнь; наконец, компендиумы или своды знаний, чрезвычайно распространенные у американцев и отчасти у англичан, своды знаний, изложенных кратко и необыкновенно точно, не столько в последовательной педагогической системе, сколько в виде задач для будущей самостоятельной разработки. Я уже не говорю о внешнем устройстве школы, которое во многих отношениях, особенно у американцев, превосходно благодаря тем громадным суммам, которые жертвуются Соединенными Штатами на народное образование. Я мог бы еще указать на значение чисто национальное народной школы, конечно, достойное подражания.

Те, которые хотят у нас обучение грамоте ограничить чуть ли не чтением псалтыри, могли бы в этом отношении с пользою обратить внимание на это направление американской школы, так как мы охотно подражаем и

американцам. В Америке школа стремится стать общеобразовательною, не только в смысле научном, но и в смысле общественном, то есть там стремятся так поставить народную школу, чтобы она давала образование не для одного крестьянского сословия, а для всех — для богатых и бедных, знатных и незнатных — одинаково.

Но, с другой стороны, в слепом подражании англичанам или американцам было бы не менее нелепого, чем в подражании немцам, потому что — что хорошо при одних условиях жизни, то может быть совершенно неприменимо при других. Возьмите хоть такой пример, собственно не из народной школы, а из среднеучебных заведений: мне случалось разбирать американские учебники или хрестоматии, прекрасно составленные, но чрезвычайно оригинальные: в них всё подобраны отрывки из речей ораторов, имеющих общественное значение, знаменитых английских, американских политических деятелей. Отрывки эти подобраны так, что они в одно и то же время и представляют хорошие образцы красноречия и дают очень искусно составленный общеобразовательный материал, — каждый из них касается какого-нибудь такого вопроса, который имеет общечеловеческое значение. Если бы что-нибудь подобное применить у нас, то понятно вышла бы величайшая болтовня и фразерство в школе, потому что подобные образцы хороши тогда, когда они берутся из той среды, среди которой находится школа.

Точно так же компендиумы знаний, краткие руководства, представляющие преимущественно одни результаты знаний, нам навредят, потому что так устроена там самая жизнь, что каждому приходится самостоятельно работать головой; самая жизнь постоянно требует знаний, на каждом шагу учащийся сталкивается с теми вопросами, которые кратко объясняются в этих руководствах; следовательно, он постоянно имеет повод к самостоятельной пропаботке их. У нас вряд ли бы подобные краткие руководства имели успех; у нас необходима более школьная, более неторопливая разработка знаний и наших учащихся еще долгое время надо будет возбуждать к этой самостоятельности.

Что касается французской системы, французского крайнего стремления к блеску, к эффекту, то в этом, ко-

нечно, слабая сторона французского ума, особенно относительно школьного дела. Тут заимствовать у французов нечего: французское влияние на школу уже достаточно выразилось в том пошлом направлении, что учащихся дрессировали лишь для выставки, для театральных дебютов перед посетителями, чтобы они и потом в жизни умели разыгрывать приличную комедию. Но, с другой стороны, стоит обратить внимание на живость французского ума, на умение французов в ярких противоположностях выяснить идею и, допуская легкую игру фантазии, наглядно указать все последствия этой идеи.

Это искусство популяризировать научную истину вполне заслуживает подражания; только, разумеется, в школе нельзя ограничиться подобными приемами, потому что в школе необходимо не просто выяснить сущность какого-нибудь знания, но и разработать его с учащимися.

Теперь мы переходим к немецкому направлению. В стремлении немцев разрабатывать систему для системы заключается и их сила, и их недостаток. С одной стороны, такая чисто научная разработка системы важна и необходима. Немцы впервые, держась нового направления науки, разработали в общих основаниях и лучшие педагогические методы. В этом отношении не мы одни им подражаем, а им также подражают и американцы и англичане, например методу наглядного обучения и пр.

Немецкая педагогическая система, в ее основных началах, как она является у лучших представителей немецкой педагогики, совершенно согласуется с духом английской и американской жизни; но она не вступает в явное противоречие и с духом какой-либо другой жизни, потому что держится общечеловеческих начал, более или менее признаваемых повсюду, где люди уже вышли из их первобытной дикости. Но эта сама по себе разумная система может быть слишком искажаема в ее применении в школе. Недостатки отчасти заключаются в самом способе ее разработки, отчасти вытекают из некоторых внешних, чуждых школе влияний.

Вообще надо заметить, что сами немцы менее других воспользовались теми разумными началами, которые они выработали. Возьмем хоть клерикальное направление школы: немцы горячо стояли против него — доказательством служит Дистервег, который всю жизнь боролся с ним, — и между тем нигде оно не осталось в такой силе,

как у немцев, а в Америке борьба с ним принесла свой плод: школа совершенно отделена от церкви.

Недостатки собственно системы немецкой вот в чем заключаются: 1) в неправильной индукции; 2) в искусственной, несколько сложной систематике; 3) в искусственном соединении различных частей обучения.

Что касается неправильной индукции, мне довольно привести один пример Гразера. Гразер чрезвычайно много сделал для письмо-чтения. Он первый провел мысль, что надо начинать с письма и при этом обращать все внимание на форму букв, на выяснение форм. Он исходил из того наблюдения, что глухонемые узнают, что говорят, наблюдая движения губ и колыхания горла у говорящих; этот чисто частный случай он обобщил такою догадкой, что первоначально, вероятно, все народы придумывали начертания букв, сообразуясь с движением губ при произношении звуков. Это повело к ужасным натяжкам; достаточно привести пример, как объяснялось происхождение буквы *i*. Вы растягиваете губы, произнося букву *i*, — это и есть одна черта, которая обозначает *i*. Но как же явилась точка? А вот как: вложите в рот палец и произносите *i*, — вы чувствуете, что конец языка коснулся конца пальца: это и есть точка.

Затем — искусственная, несколько сложная систематика: для этого приводить примеров не нужно. Можно взять любую немецкую книжку по наглядному обучению и мы увидим слишком обширный материал, слишком усложненную систематику; возьмем даже из лучших, например известный курс Гардера: здесь мы видим отчасти ту же сложность системы, отчасти наклонность подводить все под известную искусственно придуманную схему; возьмем, например, первую главу: «Беседы с детьми, только что поступившими в школу» — о чем же? Спрашивается имя детей, прозвание их, возраст, занятия родителей и проч.

Отчего же надо начинать непременно с этого? Причина та, что дети только что поступили в школу и, значит, с ними надо беседовать об их родителях. Пожалуй, против таких бесед ничего в сущности сказать нельзя, но возведение их в систему всегда приведет к величайшим нелепостям.

Обласкав детей, учитель дружески может что-нибудь спросить об их родителях, о сестрах, в виде интимного

разговора; но если учитель из этих вопросов: кто твой отец? Кто твоя мать? и т. д. — сделает целую, искусственно и раз навсегда установленную систему, то проведение этой системы будет скорее стеснять детей, чем вызывать на откровенность.

Далее беседа обращается на школу и содержащиеся в ней вещи, причем систематически трактуется о материале, форме, цвете каждой вещи; затем о людях в школе. И так всякий раз — сначала о неодушевленных предметах или о животных, потом о людях. Быть может, с немецкими детьми возможно так беседовать, но с русскими такая система бесед может поставить учителя в смешное положение, особенно если он станет толковать о своих отношениях к детям: «Я учитель, вы ученики, вы должны меня слушать» и т. д.

Потом идут описания родительского дома, улицы и т. д., людей, живущих вокруг. Далее идет система чисто научная, то есть тут уже выясняются детям в порядке все предметы природы — царство животное, растительное и ископаемое, — объясняются главные вопросы, подготовляющие к географии, так называемое отчизноведение, и, между прочим, вопросы, касающиеся физической географии. Тут уже все более согласно с требованиями научного развития и педагогическими; можно заметить только одно, что при этом дается слишком сложный материал.

Что касается искусственного соединения различных частей обучения, то мы должны остановиться на этом обстоятельстве несколько долее. Теперь во многих школах Германии следуют способу Фогеля и Беме, группируя все занятия грамотой около нормальных слов. Тут соединяют вместе метод наглядного обучения со способом Жакото, со звуковым способом Стефани и с методом письма-чтения, которому следовал Любен. Таким образом, это сборный, эклектический способ, или синкретический, как его называют некоторые; он неудовлетворителен в том отношении, что здесь ради искусственного единства уничтожают во многом самостоятельное значение отдельных частей обучения, из которых каждая имеет свои требования; так, для звукового разбора необходима своя система упражнений, для письма — своя, для наглядного обучения — своя система.

И вот эти системы более или менее разрушаются только для того, чтобы дети занимались одним избранным

словом; иначе говоря, тут все знания даются кусочками, случайно связанными, как стекла в калейдоскопе; к этой отрывочности упражнений присоединяется еще влияние старой рутины. Заботясь более всего о внешней выправке, многие германские педагоги, действующие в школе, обращают все обучение в какую-то капральскую муштровку, причем уже нет и вопроса о том, чтобы известная система свободно развивалась в детском сознании, — она разучивается по команде: *раз, два*, как отличное средство для умственной дрессировки, направленной к известным уже вовсе не педагогическим целям. Тут жизнь с ее веянием и закалом кладет свою печать на школы и калечит науку. Но новые методы, конечно, в этом нисколько не виноваты. У нас это, если можно так назвать, дисциплинарное направление знания еще мало проникло в народную школу, хотя, может быть, кое-где и найдутся попытки подражания, без немецкой во всяком случае выдержки.

У нас замечаются другие недостатки в подражании немцам. Так, у нас, например, наполняли детские хрестоматии нравственными повестушками в протестантском клерикальном духе, вносили остоу системы, не выясняя ее духа и самого метода, которого следует держаться при ее построении.

Система, таким образом, казалась голою и сухою, и упущено было из виду то, что составляет самое главное, — те разнообразные умственные упражнения, при которых учащийся свободно и самостоятельно доходил бы до желательных результатов. Мы уже не говорим об излишней сложности упражнений, о мелочности дроблений, какие, например, предлагаются в предметных уроках Перевлевского, составленных по Песталоцци. Впрочем, эти недостатки подражания немецкой педагогике мы замечаем не только у нас, но и в других странах; так, в прошлом году, когда я посещал народные школы во Флоренции, меня поразили один предмет под названием «номенклатура». Я спрашиваю: «Что это такое? Нельзя ли присутствовать на уроке «номенклатуры»?» — «Да это, — говорят, — пустячки, так, от немцев взято». Я говорю: «Зачем же? Уже если это пустячки, так совсем не надо». Дело состоит единственно в том, что дети называют разные вещи; например, им скажут: «Животные?», а они должны говорить: лошадь, корова, верблюды и т. д.; «деревья?» — тополь, липа, кипарис. Действительно, номенклатура — одни толь-

ко названия и больше ничего. Но самый главный недостаток в том, что у нас мало где выясняют новый метод во всей его целостности и в самой сущности, а большею частью предлагаемы были лишь отдельные приемы для упражнений в письме, в чтении, заимствованные с немецкого.

Случалось и так, что даже приемы не выяснялись, а их предлагали уже готовыми в известных упражнениях, напечатанных в книжке. Преподаватели народных школ, заучив их, все-таки не понимали цели тех и других упражнений, а выполняли их механически, по образцу старого дробления.

Представьте себе теперь, что преподаватель без всякого смысла станет с детьми долбить: курица есть птица, доска — четырехугольная и т. п. Что из этого может выйти? Выйдет, что ребенок, знавший это до начала обучения, действительно перестанет понимать, что курица — птица, а доска — четырехугольная. Но опять спрашиваем: чем же тут виноваты новые методы? Нам, однако, скажут: если в самой Германии есть столько недостатков в применении новых методов, то как применить их у нас при наших более бедных средствах? Мне кажется, что применить их у нас, с одной стороны, легче, потому что мы так крепко не связаны старою рутинною системою.

Г-н Страннолюбский приводил в пример одну школу, где учащиеся разбрелись после того, как их заставили свистать и жужжать по звуковому способу. Но когда в Германии в первой половине нынешнего столетия стали вводить метод Стефани, то произошло чуть не восстание: преподаватели были так перепуганы, что бросили новый метод или старались угождать и вашим и нашим, ухитрились соединить его со слогослагательным способом. Распространение звукового метода стоило самой ожесточенной борьбы, и до сих пор еще не везде ему следуют.

Не знаю, к какому году относится факт, приведенный г-ном Страннолюбским, но, вероятно, в промежуток времени между тем, когда он случился и когда был заявлен в нашем собрании, это звуковое свистение и жужжание уже успели распространиться по всей России.

Бывши нынешний год на учительском съезде в Оренбурге, я уже нашел, что преподаватели следовали звуковому способу и теперь жужжат и свистят не только русские, но и калмыки, и киргизы, и татары, посещающие русские школы. По заявлению преподавателей, этот при-

ем сначала, действительно, казался родителям странным, но скоро они с ним помирились, особенно когда увидели результаты обучения. В иных местах, конечно, могла предстоять более трудная борьба, но не в этом главное затруднение.

Говорят, что новые способы более сложны, что неподготовленным преподавателям труднее их усвоить. Эта сложность, я думаю, значительно уменьшилась бы, если у нас более обращали внимания на их сущность и строже их держались.

Успех всякого нововведения может быть, без сомнения, обеспечен тогда, когда явится твердое убеждение в его преимуществе и пользе, и в этом отношении, как мы уже заметили, нельзя не желать полной свободы мнений, соединенной с возможною свободой деятельности. Но если вы однажды сознаете, что известный способ обучения превосходнее всякого другого, то уже необходимо строго его держаться, допуская в нем уступки и изменения лишь настолько, насколько этим не нарушается самая сущность метода.

По-моему, нет ничего безобразнее в педагогике, как смешение совершенно отрицающих друг друга методов: такие смешанные методы по своей невообразимой путанице никого не удовлетворяют — как вы соедините вместе долбление и самостоятельность мысли, веру на слово и сознательное усвоение предмета, основанное на его наблюдении, бессистемность и последовательность в выводах, подбор примеров на готовые обобщения и искание самых этих обобщений? Тут уже наверное простоты никакой не будет. Да и что такое простота? Просты ли старые методы? Бесконечные упражнения на слоги, механическое чтение и письмо, упражнения в арифметических действиях по готовым правилам — не думаю, чтобы все это было просто, когда преподаватели и учащиеся нередко бьются над этим целые годы, без всякого результата.

Если *простым* считать то, что понятнее, логичнее, что более согласно с сущностью предмета, с детскою и с человеческою природою вообще, то, без всякого сомнения, лишь новые методы можно назвать *простыми*. В них, однако, надо отличать, как мы уже заметили, то, что принадлежит к самому методу, от того, что относится к его применению, — от той сложности и искусственного дробления, вводя которые немцы иногда умеют и живую си-

стему обратить в мертвую логическую схему. Это должны всегда иметь в виду преподаватели по новым методам да, кроме того, помнить, что не в отдельных частных приемах все спасение.

Приемы могут быть бесконечно разнообразны, и на основании их нельзя считать кого бы то ни было изобретателем нового метода, как у нас делают сплошь и рядом. Это вредит в том отношении, что затемняет понятие самой сущности метода.

Надо, таким образом, хорошенько уяснить себе, что относится к самой сущности метода и что к случайным его применениям, которые могут быть хороши в одном случае и негодны в другом. При этом мы советовали бы также не слишком запугивать словами: «аналитический», «синтетический», «эвристический» и т. п.

Заметим, однако, что новые методы все-таки более рассчитаны на самостоятельность учителя, который тут не может буквально следовать книге, а должен сам придумывать упражнения и руководить ими. Разумеется, если полагают возможным видеть пользу от преподавания и тогда, когда преподаватель обращается в машину, действующую совершенно бессознательно, то не может быть и вопроса о том или другом методе; но если преподаватель выкажет настолько способности, что ухитрится и по старому способу хорошо обучать детей и даже иногда сделать свое преподавание занимательным, то уже это служит несомненным ручательством, что он поймет новый способ и выполнит его удовлетворительно, потому что новый способ не есть какая-нибудь сложная машина, а, напротив, машина в высшей степени упрощенная, где вместо прежних ржавых колес — долбления, бессознательного подражания, однообразного выкрикивания и механического писания, страха розог и ручной расправы — действуют всего два колеса: живая детская восприимчивость и любовь к самостоятельности.

Новые методы имеют то важное преимущество, что постоянно возбуждают детей, а вместе с ними и учителя к самостоятельности. Добросовестный учитель волею-неволею становится художником и творцом. Даже при строгом выполнении указанных ему другими приемов он должен постоянно видоизменять и упрощать эти приемы по указанию самих детей, с которыми он ведет беседу.

Старинные методы мертвы: в их сфере невозможна ни-

какая изобретательность. Мы согласны с тем, что есть немало затруднений в приложении новых методов; а встречаются и такие уклонения, которые действительно вредят педагогическому делу. Но какое же дело начиналось сразу в полном совершенстве? Это лишь в сказке Афина вышла готовой из головы Юпитера. Не будь этих не совсем удачных попыток, не было бы и последующего успеха.

Что касается того, что школа должна применяться к условиям жизни, к требованиям народа, то вряд ли это можно понимать так, чтобы для этого искажалась основная научная истина. Я начал учить по звуковому способу, — мне говорят: народ этим смущается, учите по слогослагательному. Я уступил, начал по слогослагательному, — мне кричат: старики требуют *аз, буки, веди...*

Я начинаю *аз, буки, веди*, — меня осуждают: зачем я начал с русской, а не с славянской азбуки. Потом от меня требуют, чтобы я сек детей, отпускал их во время учения на домашние праздники и работы.

Спрашивается: где предел подобным уступкам? Ведь всегда найдутся невежды, которые вновь чего-нибудь будут от меня требовать. И что выйдет из школы, если она пойдет на подобные соглашения? Надо уж быть последовательным: становясь народным в этом смысле, придется поддерживать веру в домовых, в леших, в кикимор.

Нет, я думаю, преподаватель с самого начала должен оградить себя от всех подобных вторжений: «Тебе кажется это неладно? Ну, хорошо, так учи же ты, а мне давай топор в руки. Что? Ты безграмотный? Ничему не научишь? И я, братец, топором ничего не вырублю, потому — не плотник. Вот как ты возьмешь топор в руки и начнешь махать, я не буду тебе тыкать: стой! не так махаешь, не так рубишь. Я только посмотрю, как ты уже кончишь, как это ты обровнял бревно — хорошо ли? Хорошо — так мне что за дело, как ты махал? Ведь я в этом ничего не смыслю. Не суйся и ты в мое дело, а сначала подожди, посмотри, что из него выйдет. Тогда и суди меня».

Подобными рассуждениями преподаватель всегда может подействовать на толпу, а более смышленным он объяснит и сущность занятия. Когда же будут видны результаты его занятия, то и рассуждений никаких более не будет нужно. Тогда довольно указывать на эти результаты; народ не так бессмыслен, чтобы не понимать своей

пользы. Пусть в первый год у преподавателя учеников убудет — ничего: на следующий год их прибудет вдвое.

В заключение в виде общего вывода из всего сказанного я здесь упомяну о тех условиях, при которых имеет смысл подражание немцам, англичанам или кому бы то ни было.

1) Применение к жизни вовсе не заключается в том, чтобы следовать старым, общепринятым мнениям. Мнения эти могут быть лишь случайными наростами, а вовсе не составлять чего-нибудь органического в народной жизни. С незначительным изменением ее содержания они бесследно отпадают.

2) При подражании новому методу необходимо выяснить его общие основания. Что касается его приложения на практике, то могут встретиться подробности прямо, во всей чистоте вытекающие из этих оснований, и такие, которые возникли из случайных условий жизни. В последнем случае, если бы они даже не были грубым искажением вполне разумного начала и превосходно выясняли сущность метода и служили поучительными образцами, они могут быть применяемы лишь с существенными изменениями.

3) Применять к жизни — значит, не касаясь общих оснований метода, если он разумен, выбирать для упражнения по этому методу содержание, соответствующее окружающей жизни, и самую систему сокращать или расширять, согласно со степенью развития учащихся. Лучшие приемы, конечно, могут быть усвоены через подражание, однако при их применении необходимо соотноситься со свойствами народного ума, избегая всякой схоластики и педантизма.

4) В подражании германским методам, кроме того, надо избегать бессодержательной и искусственной систематики, — тех именно упражнений, которые основаны на голых отвлечениях, на одних логических схемах, а не служат к живому усвоению живых явлений.



Р А З Д Е Л



**СТАТЬИ
ОБ УСТРОЙСТВЕ
НАРОДНОЙ
ШКОЛЫ**



КАКАЯ НУЖНА НАУКА В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ ⁵⁰

Прочитав это заглавие, читатель, конечно, уже ожидает, что мы разразимся негодующим словом против равнодушия нашего общества к делу народного образования, против жалкого невежества грамотников, которым выпало на долю быть образователями народа, и даже против поселян, большею частью видящих в образовании барскую затею, неприменимую к их жизни.

Мы рады были бы толковать об этом до истощения сил, обличать, спорить и, наконец, уподобиться хорошо заряженному электрическому проводнику, который сыплет искры на каждого, кто до него ни дотронется. Но, к сожалению, наше общество уж как-то привыкло к сотрясениям подобного рода. В разных и ученых и не ученых кружках у нас перемалывали вопрос о народном образовании до последней крупинки; но в заключение всего только осуществлялась пословица: «перемелется, мука будет». От этой муки порою и доставалось на долю народа немного мякины. Устраивали подписки на учреждение школ, с речами и провозглашениями по этому случаю тостов, собирали книги, даже открывали школы; но самое дело загоралось ненадолго; проходил месяц, другой и оно уже *испепелялось* под пеплом.

В самом деле сильна русская натура; но сильна она не своею крепостью, а мягкостью, плавкостью, русский человек может мгновенно растаять, растопиться весь от овладевшего им жару; вы думаете, все погибло: припадок, начавшись горячечным энтузиазмом, перешел в очень неприятное положение, и человек со всем, с кровью, с костями, обратился в какую-то слизистую массу. Ничуть не бывало! Смотришь: этот же самый смертный немного времени спустя ходит себе здоровехонек, как

будто и припадков никаких с ним не случилось: по-прежнему толкует он о прогрессе, о необходимости сочувствия к народу и проводит какую-нибудь гуманную идейку.

А случается и так, что из какой-то глубины он крикнет об упадке народного образования, о *безнравственности* современной науки и предложит спасти Русь... чем бы? ну, хоть латынью! Следовательно, тут нечего и рассчитывать на дело, которое началось бы без многого шума, но шло прочно и твердо; у нас только поболтают о нем — поболтают и бросят! Наше общество поэтому называют молодым, старым, недозрелым, апатичным, ветреным и т. д. Но как вы его ни называйте, вы не уничтожите одного факта: трудно ему образовывать других, когда и ученейшие наши мужи не знают, что делать со своим образованием.

О наших народных наставниках мы также не будем много распространяться. Одни из них явились образователями народа, подобно музыканту, которого судьба привела быть архитектором: они и хлопочут, как бы хоть на несколько раз собрать в школу кое-каких ребятшек; другие обучают из куска насущного хлеба, потому что не знают никакого промысла: таковы вольноотпущенные солдаты, спившиеся с круга писаря и церковники. Немудрено, что обучение грамоте считается у народа жалким промыслом. «Для че мне парнишку отдавать в школу, — скажет простолюдин, — нешто в учителя его готовить?»

Но пускай у нас звание народного учителя непривлекательно даже для простолюдина; почему же у народа вообще так мало сознания в пользу грамотности? Многие на это ответят, что успех народного образования прямо зависит от развития промышленности, от большего или меньшего благосостояния, какого достиг народ. Эта мысль подтверждается и фактами: в местностях, где поселяне несколько зажиточнее, легче заводятся и школы. Впрочем легко понять и без излишних доказательств, что поселянину, которому иногда для прокармливания семьи недостаёт и затхлого ржаного хлеба, всякое образование должно казаться неслыханной роскошью.

Мы согласны с тем, что, заботясь о народном просвещении, в то же время необходимо позаботиться об улучшении народного быта: одно дело связано с другим

нераздельно. Примером этому еще могут служить бывшие у нас воскресные школы. Их посещали большею частью ученики и ученицы из разных мастерских: бесспорно, они сознавали пользу грамоты, надеясь при помощи ее скорее выбиться на более самостоятельную дорогу, — достигнуть звания мастера или мастерицы. Но хозяева мастерских большею частью видели в этом стремлении к грамотности один ущерб для себя, хоть бы потому, что общество узнавало о жалком, рабском положении детей в их руках, что не всегда можно было заставлять этих детей, отданных на произвол судьбы помещиками или родителями, работать и по праздникам. Закрывшие воскресные школы были для содержателей и содержательниц мастерских истинным благополучием.

Спрашивается, если бы даже образованная публика со всем усердием и постоянством занималась обучением в воскресных школах, не пришли ли бы они в упадок и вследствие того, что сами учащиеся скоро разочаровались бы в своем положении. Вместо улучшения своего быта, которого они ждали от грамотности, они уверились бы, что хваленое образование только ведет их к бесполезной борьбе, в которой им ниоткуда нет поддержки: еще когда-то произойдешь мудреную науку, а между тем хозяин распекает, бьет и по-прежнему заставляет работать до поздней ночи.

Следовательно, учреждение школ естественно вело бы за собою учреждение мастерских на новых, лучших основаниях.

Мы сознаем, как важны те или другие условия быта в деле образования; но, с другой стороны, и в местах более промышленных, при довольно выгодных условиях, школы у нас не особенно процветают: что, например, стало с Ясною Поляною? Кроме того, ждать улучшений в народной жизни, чтоб устраивать школы, значит, надеяться на чудеса, потому что зараз нельзя изменить всех неблагоприятствующих обстоятельств. Те, что имеют средства и доброе желание помочь народу, могут в одно время и задумать полезные улучшения, и завести школу. Первое необходимо для того, чтоб образование шло верным и твердым путем, чтоб народ видел его результаты в самой жизни и, наконец, сознал его потребность.

Если местность благоприятствует какому-нибудь промыслу и этот промысел не развился только вследствие крайнего обеднения жителей, то попытайтесь, нельзя ли удалить обстоятельства, от которых произошла бедность: вы, положим, устройте мастерскую, фабрику, какую-нибудь ферму, заведете то или другое производство, хоть бы оно состояло в тележном мастерстве, в приготовлении кос и граблей; но, во всяком случае, вы имеете в виду местную пользу.

Устроив дело не наобум, а с необходимым для этого знанием, приняв живое в нем участие собственным трудом, вы легко могли бы вызвать рабочие силы, дать хлеб десяткам, а при удаче и сотням бедного народу. Но показывайте, что вы все делаете для себя, а не в видах благотворения. Народ вообще недоверчив к благотворителям, да и обязанность быть благодарным поставит его в ложное к вам отношение.

При своем заведении вы откроете и больницу, потому что для вас же необходимо, чтобы ваши рабочие были здоровы; вы не откажете и посторонним в помощи, однако не будете ее навязывать никому, вы постараетесь более действовать убеждением через ваших же людей, взятых из народа, и постепенно приготовите их к тому, что они сами, без вашего содействия, будут в состоянии оказывать другим помощь. Назначив на первый раз наиболее выгодную заработную плату, чтоб привлечь к себе людей, вы постепенно откроете и запасной магазин для ссуды предметов, необходимых в хозяйстве, и сберегательную кассу. Чтоб ваше дело совсем не пропало, вы дадите все средства действовать каждому по мере сил, вы понемногу обратите новый порядок в обычай. Школа в этом случае будет устроена в тесной связи с вашим промышленным предприятием, и народ поймет его необходимость: для грамотных вы прибережете лучшие места, назначите лучшую плату; в более широком кругу вы можете давать им разные поручения, поддерживать их на том или другом пути в жизни. Но эти грамотные пусть на самом деле будут лучшими людьми; ваша школа должна служить к их развитию, практически раскрывать их истинные начала науки: она должна быть проводником вашей хозяйственной и вместе просветительной мысли. Трудно или нет все это сделать? Нам кажется, что в небольших размерах очень

легко было бы осуществить представленную нами программу. Повторяем, что тут самое главное с умением взяться за дело и посвятить ему себя с полной решимостью. Но в ком же найдется такая решимость? Мы начали с того, что указали на беспечность нашего общества, на зыбкость русской натуры. Действительно, недостаток стойкости в каком-нибудь полезном предприятии — наше главное горе. Но быстрое охлаждение к делу в нас очень часто происходит и от того, что мы за него принимаемся без всякого практического смысла и без необходимых для этого знаний: мы часто боремся с ветряными мельницами, и такая борьба, конечно, под конец утомляет.

Любовь к делу поддерживается успехом; успех во множестве случаев зависит от обстоятельств, которые не в силах отвортить отдельные лица, при всей их энергии; но надо сознаться, что мы очень легко успокаиваемся в невозможности действовать и складываем руки, как будто были бы совершенно правы. В нас нет ни тупого упрямства немцев, ни английской, строго вымеренной упругости и натури, ни даже французской способности постоянно увлекаться одною и тою же фантазией: в нас есть удаль, из которой еще мало выработалось настоящей нравственной силы. Все-таки наше общество нельзя упрекнуть в совершенном эгоизме: оно способно на пожертвования, хотя некоторые из них оказываются бесполезными. К сожалению, для дела, о котором мы теперь рассуждаем, еще очень мало принесено в жертву нашим образованным обществом, хоть мы и видели не один пример благородной готовности, с какою некоторые лица отдавали свой труд и деньги на пользу народного образования. Имея в виду подобных людей, мы и пишем настоящие наши заметки: мы будем довольны, если читатель, при всей их краткости, найдет в них хоть одну дельную идею.

Вопрос об устройстве народной школы принадлежит к числу самых практических и самых важных вопросов в нашей современной жизни. Для его решения необходимо собрать голоса как людей, хорошо знакомых с народом, так и лиц, знающих не в одной теории, а и на практике все педагогические требования подобного рода училищ; мы желали бы, чтоб наше мнение послужило в этом случае новым вызовом.

По мнению многих, там, где народ выражает свое чувство к грамотности, он смотрит на нее, как на благочестивое дело, то есть видит в ней одну возможность угодить богу через чтение книг священного писания. Что касается благочестия нашего народа, то об этом никто и спорить не будет. Но самые религиозные его просветители согласятся, что такой взгляд односторонен, потому что религия не запрещает приобретать полезные знания. Такой взгляд именно доказывает, что грамотность до сих пор и не давала народу ничего полезного для кратковременной жизни. Поселянин строит себе избу и находит это полезнее, чем спать под дождем и снегом; он засекает свое поле, часто на удачу: авось уродится хлеб; он покупает на кровные деньги лошадь и корову, хотя почти уверен, что при первом падеже скота они околеют, он отдает последнюю копейку ворожее, хотя в его же огороде растет трава, которую даст она напиться больному. Как ни плохо он все это делает, он рассчитывает тут на свою выгоду. Мы видим из этого, что он занимается не одними благочестивыми размышлениями. Отчего же то, что ежедневно занимает его в жизни, могло бы ему казаться странным и диким в школе? Ведь заставляет он своих ребятишек смотреть за скотом: отчего же он не позволит им делать это вместе с учителем, который рассказал бы и об уходе за животным и о всех его природных свойствах, и о всей пользе, которую можно извлечь даже из дохлой лошади? Причина тут очень простая: учитель ничего этого разгадать не сумеет, а будет твердить долгие дни и месяцы: буки-азба, да сказывать слова, которых смысл скрыт за тридевятью землями. Видя в грамоте такое мудрое дело, мужичок говорит: «Куда уж нам! Пусть себе господа читают книжки!»

Книжки, сбываемые народу ловкими ходябщиками, все самого бессмысленного содержания: немудрено, что он привыкает смотреть на чтение, как на пустую забаву. Некоторые полагают, что для пользы грамотности и надо распространять подобные сказки, где главную роль играют черти, потому что народ охотнее их читает, что за истинно разумную книгу он не захочет и приняться.

При всех подобных замечаниях, мы хотели бы спросить, как, отнимая у народа всякий здравый смысл, вы будете просвещать его?

Большую любовью у простых людей пользуются также лубочные картинки. Мы уже имели случай однажды заметить, что картинки, искусно составленные, могли бы быть превосходным образовательным средством для народа. На них могут быть представлены разные промыслы, например ловля тюленей, разработка руды и проч., могут быть изображены наиболее замечательные местности России, важнейшие исторические события, сцены из морской жизни, из жизни в степях, различные фабричные работы и т. д. Под каждой картинкою должно находиться краткое и дельное объяснение того, что на ней представлено. Искусный выбор сцен, занимательная их обстановка, ясный и, где возможно, оживленный рассказ в тексте — все это заставит народ полюбить подобные картинки. Нам кажется, что защитники народной грамотности не довольно думали об этом простом средстве распространять в народе общие понятия по предметам естествознания, географии, истории, промыслов и даже гигиены. Сначала возбудив любознательность такими изображениями, вы уже дадите читать и книжки, в которых также следует прилагать рисунки к небольшому занимательному рассказу по какой-нибудь отдельной части знания. Целные, систематические курсы, популярно излагающие какой-нибудь предмет, могут быть полезны только для тех, которые уже практически ознакомились с этим предметом и достаточно развиты, чтобы понимать его научное значение.

Наглядность обучения составляет первое требование в народной школе. При наглядном обучении, вовсе не употребляя книг, можно с пятилетнего до одиннадцатилетнего возраста ознакомить детей с главными основаниями наук и дать богатый запас сведений. Ни одна народная школа не может обойтись без собрания картин и необходимейших естественных предметов. С другой стороны, окружающая природа, занятия жителей, самые игры детей, их собственное тело, их действия и привычки могут послужить предметом для наглядных толкований.

Что касается картин, то их завести стоило бы очень не дорого. В Англии подобные изображения обходятся по несколько пенни. На всемирной лондонской выставке мне удалось видеть очень разнообразный их выбор. Несколько дороже стоят изображения всех главных животных на одной таблице: птиц, рыб и млекопитающих в их

сравнительной величине. Другие служат для наглядного понимания разных производств. Так представлены: а) «Шерсть и ее применение»: в середине нарисована овца, а кругом нее все, что делается из шерсти: платки, чулки, сюртуки, брюки, шляпы, косынки и проч.; б) «Шелк и его употребление»: в середине шелковичное дерево, шелковичный червь, бабочка и изображение кокона, а по сторонам: платья, зонтики, шляпы, косынки и проч.; в) «Кожа и ее употребление»: в середине бык, а по сторонам чемоданы, саки, сапоги, сбруи и т. п. Такие картины необходимо составить в применении к русскому быту. Рассказы о том, какую пользу можно извлечь из каждого встречаемого предмета: из сосны и березы, из сала, кожи и костей животного, даже из брошенной тряпки, — дадут повод и объяснить тот и другой закон природы и его значение в деле промышленности. Но, разумеется, главным предметом для первоначальных толкований послужит то, что постоянно перед глазами детей: домашний труд в семье, полевые работы, насколько это доступно их понятиям, а потом уже отцовский промысел.

Сельская школа должна иметь своего рода кабинет, но стоящий очень недорого. В Англии такие кабинеты служат для пояснения обыкновенных вещей (common things); тут в коробочках разложены в порядке: образцы от ствола главных деревьев, образцы щетины, шерсти и шерстяной материи, обломок пчелиного сота, шелковичный кокон и шелковая ткань, кусок черепаховой кости, устричная раковина, образцы разного рода камней, глины, серы, камфоры и т. д. От умения учителя зависит решить, какие предметы тут наиболее необходимы, но дельные их толкования лучше пробудят дремлющую мысль, научат смотреть сознательно на все, что потом ни встретится в жизни. Так при самых незначительных средствах будут усвоены основания естественных наук. Значительно тут должно быть только практическое образование учителя; ему нужно не столько знать до глубины науку, сколько уметь каждое свое знание применить к делу: он должен знать, как без помощи дорогих машин устраивать простые опыты по физике; он должен сам приготовить хотя простейшие модели для пояснения механических сил. Для обучения арифметике в школе необходимы большие счета с раз-

ноцветными косточками, чтоб по ним наглядно делать необходимые выкладки. Этому же помогают разноцветные кубы; различно складывая их, мы наглядно объясняем все первые четыре действия арифметики: так одного цвета кубы служат для означения вычитаемого, другие—для остатка и проч. Впрочем, для той же цели можно употребить камешки, пальцы рук и все предметы, которые в общежитии подпадают счету.

Для географических толкований довольно одной большой карты России и большой карты всех частей света, полезен был бы и глобус. Но в картах и глобусе может явиться потребность только под конец преподавания. Учителю необходимо найти средства, чтоб дать ясное понятие о местности другим более понятным путем. Он сначала толкует относительное положение предметов в избе и научает учащихся составлять план ее с указанием всего, что в ней находится. После чего точно так же кладутся на план: дом, дворовые строения и, наконец, вся деревня; по реке, по озеру или по большой дороге учитель означает и другие местности, известные учащимся хоть по слуху. Так доходит он до села, до города, куда сбывают жители свои произведения или откуда получают многое, необходимое для жизни. В связи с этим он постепенно рассказывает о главных торговых и промышленных местах России, причем рисует и карту, объясняя расстояния через сравнение с расстояниями, которые знакомы учащимся.

Для наглядных исторических рассказов также необходимы картины, хоть бы подобные тем, какие в последнее время у нас изданы Золотовым.

Заводя народные школы, у нас толкуют о грамотности; но это понятие о грамотности должно быть расширено. Нельзя разуметь под этим словом один механизм чтения и письма: вы захотите же, чтоб дети понимали смысл прочитанного, а чтоб они понимали несколько побольше того, что шалун Коля крал орехи и за это был наказан, необходимо развивать их понятия. Так, в народную науку, при самых умеренных ее требованиях, войдут некоторые существенные объяснения из области естествознания, географии, истории; их по мере средств школы и успехов преподавания можно ограничить и расширить, *сохраняя* все-таки связь и целость. Но знания эти должны иметь близкое применение к народной

жизни. Пускай школа пользуется всеми средствами, какие представляет деревенский быт, чтоб только осмыслить всякое занятие народа, а не выводить его из окружающей среды в какой-то отвлеченный мир.

Многие думают, что, знакомя учащихся с местными промыслами, давая им лучшее понятие о сельском труде, мы повредим общеобразовательному характеру школы. Школе, конечно, не следует быть обыкновенной мастерской. Если в ней детям и назначаются разные работы, как, например, копание гряд, уход за разными растениями и животными, более легкие мастерства, то цель этих работ не одна житейская польза, а также здоровое развитие сил, наглядное знакомство с предметами науки. По крайней мере сад, огород и поле необходимы при каждой школе там, где есть возможность собирать детей в весенние и летние месяцы. Дело в том, что без этих практических работ народная школа у нас никогда не будет иметь успеха. Знакомя с отцовским промыслом, учитель толкует о промыслах в губернии и, наконец, во всей России; он занимает учащихся живыми рассказами о рыбной ловле, где она составляет главное пропитание жителей, об охоте за медведями и другими дикими зверями, о разведении пчел, об уходе за птицами и проч. При этом он объясняет и естественные свойства животных. Из растений он обратит особенное внимание на хлебные, на плодовые деревья, на некоторые ядовитые и лечебные травы. В своих толкованиях он не упустит из виду и общих понятий о гигиене, столь необходимых народу. Нет надобности, чтоб гигиена являлась как особый предмет в народной школе; умному учителю беспрестанно представится случай сказать дельное слово о влиянии воздуха, пищи, одежды, образа жизни на здоровье человека. В высшей степени необходимы только особые уроки для объяснения дыхания, пищеварения, кровообращения, *действия нервов*, мускулов и разных органов тела. Опытный учитель сумеет растолковать все это просто, наглядно и без всяких научных терминов. Подобные толкования избавят народ от множества предрассудков. На эти предрассудки, происшедшие от невежества, должно быть обращено все внимание учителя: их не искоренишь никакими убеждениями, но с ясным, реальным взглядом на природу они падают сами собою.

Учитель может, например, остановиться подольше на объяснении естественных свойств в тех предметах, с которыми соединены у народа суеверные представления; таковы из животных: летучая мышь, сова, ворон, змеи и проч. Большая часть суеверных примет заключается в наших пословицах, но искусный учитель воспользуется этим же самым материалом, чтоб противодействовать предрассудкам. Так, есть пословицы, восхваляющие бороду, и есть другие, в которых говорится: «борода трава, скосить можно; мудрость в голове, а не в бороде; по бороде Авраам, а по делам Хам».

Наши пословицы и загадки особенно полезны при наглядных объяснениях и определении разных членов и органов тела и их действий. Так, отношение между пальцами правой и левой руки и пальцами ног живо выражено в загадке: «У двух матерей по пяти сыновей: пять братьев родных, пять двоюродных, а у них по пяти внучатных». Действия рук и ног метко определяются пословицей: «Ноги с побезжкой, а руки с подхваткой». При словья на зрение и слух уже прямо выражают реальный взгляд народа: «Кругленьким, маленьким до неба докинешь; позаочью, что ночью; слепой и в горшке дороги не найдет; не видишь, так и бредишь; глухому много чутся, а слепому много видится». Так, пословицами отмечены все предметы сельского общежития: родная хата со всеми ее частями и принадлежностями, родное поле, мир и община, все явления природы, с которыми народ борется или которые обращает в свою пользу. А сколько есть пословиц на труд и на деньги! Искусно выбрав их, можно бы представить на первый раз довольно здоровые основания простонародной экономической науки.

Что народ признает науку только в ее живом применении к практическому делу, доказывают изречения: «Не учась и лаптя не сплетишь; и птица, высижив, да выкормив птенца, его летать учит; божьей волей свет стоит, наукой люди живут; не уметь, так и на свете не жить». Напротив, про отвлеченное знание говорится: «Не про нас писано; всю хитрость не изучишь, а себя измучишь; догадка лучше разума».

Кроме пословиц, для живого толкования природы могут дать повод некоторые сказки, но не те, где преобладает фантастический мир и древнее, мифологическое

воззрение на природу. Мы говорим о сказках, в которых рельефно изображаются природные свойства зверей, как, например, сказка о коте, козле и баране, очень кстати помещенная в букваре, который был издан теперь уже не существующим Советом петербургских воскресных школ. Избранные песни Кольцова и Никитина, кое-какие из басен Крылова также могут служить к тому, чтобы оживить преподавание в народной школе.

Таким образом, и содержание и форма науки, назначенной для сельских школ, должны быть указаны самою жизнью и характером народа; общеобразовательный элемент тут тесно связывается с местным и народным; педагогическое правило начинать с известного и близкого нигде не имеет такого строгого применения.

Что касается наглядного метода, о котором мы здесь говорили, нам предстоит одна опасность. Метод этот известен у нас преимущественно из немецких учебников, из немецких сочинений по части педагогики и через непосредственное знакомство с немецкими школами. Но в Германии этот метод направлен исключительно к развитию логических способностей слишком утонченною системою упражнений. Во многих немецких учебниках для первоначального обучения прекрасно изложены практические приемы при объяснении той или другой науки; но надо помнить, что всеми этими указаниями мы должны пользоваться самостоятельно и разумно. Можно сказать утвердительно, что русский учебник, составленный по образцу немецкого, будет, конечно, полезен для преподавателей и вовсе негоден для учащихся в русских школах. Та же самая система в применении к потребностям нашей жизни совершенно изменит свой характер.

Нас еще могут спросить: как найти учителей для представленной нами школы? Как выполнить ее программу? Мы повторяем, что имели в виду людей, готовых посвятить себя народному образованию. Им, конечно, нужно будет основательно приготовить себя к такому труду; забыть всю прежнюю школьную науку и образовать себя вновь. Им особенно необходимо быть в тесном сближении с народом и обладать не только практическими знаниями, но и практическим умом, чтоб создавать дело возможное и прочное. Если бы нашлось несколько таких людей, то и при средствах, не слишком

значительных, они могли бы много сделать. Образовать учителей из народа было бы тогда очень нетрудно

В своем плане мы мимоходом коснулись разных сторон учения в народной школе; мы, конечно, не перечислили и десятой доли того, что может служить здесь предметом преподавания: мы, например, не говорили о том, как объяснять явления разных зремен года, дня и ночи; мы не касались вопроса о том, что разуметь под нравственным развитием. Но кто устраивает школу, должен знать, как сделать выбор из всего наиболее необходимого. Запомнить твердо только одно, что без правильного развития грамота никогда не принесет тех плодов, каких можно бы ожидать от нее, и грамотник, уже на старости лет разбирающий по складам какую-нибудь серую книжицу московского изделия, в сущности, во всю свою жизнь ничем не отличался от безграмотного.



ИЗ КНИГИ «ПРЕДМЕТЫ ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ»

ФИЗИЧЕСКОЕ, УМСТВЕННОЕ И НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ⁵¹

Развитие понятий. Общие требования при обучении. Человеческая речь

В нашем познании окружающих предметов мы различаем следующие ступени: 1) *отдельные впечатления и представления* (пол, стена, потолок), 2) *общее представление* (комната: только как соединение известных частей: пола, стен, потолка), 3) *понятие* (отличие комнаты как жилья человека). Мы здесь брали пол, потолок, стены как отдельные представления по отношению к комнате; но сами по себе пол, стена, потолок есть также общие представления: в полу, например, ребенок ощущал твердость дерева, его ровное положение, известный цвет, то, что по нем ходят, известный звук при хождении, и проч. — все это соединялось вместе в общее представление о поле. То же самое можно сказать о стенах, о потолке. Но если взять, например, твердость деревянного пола, то это уже наверно будет отдельное представление? Опять мы можем сказать, что ребенок, ходя по полу, ощущал твердость его в одном, в другом, в третьем месте: значит, и здесь соединялось много отдельных, хотя и сходных, представлений. Мы хотим этим выяснить, что наши чувства, хорошо усваивая предмет, лишь по самым мелким частям воспринимают от него впечатления. Когда мы взглянем на зеленый луг, нам кажется, что мы получили одно отдельное впечатление и представление о зеленом луге. Но это только так кажется: глаз по привычке

быстро пробежал по всем частям луга, и много отдельных впечатлений и представлений быстро соединилось вместе. Однако это общее представление очень неясное, если мы видели луг в первый раз: мы должны обойти его и подробно осмотреть, чтобы получить о нем ясное общее представление. Мы уже видели, как сама природа учит ребенка лишь очень медленно и постепенно распознавать предметы. Если строго доходить до того, где начинается отдельное представление, то, может, нужно бы взять в пример малейшую искорку, на мгновение мелькнувшую перед глазом. Как бы то ни было, но эти все *отдельные и общие представления с развитием ребенка переходят в понятия*. Ребенок видел не одну стену, а много разных стен, и каменных, и деревянных: сравнивая их, он составил понятие о стене, как об известной части в постройке. Он знает свой круглый мячик, но знает и другие круглые предметы; он говорит: «тарелка круглая, голова круглая», хотя тарелка и голова ни в чем другом не похожи на мячик. Но, составив понятие о круглоте, он смело соединяет два таких различных представления, как тарелка и мячик. Вы говорите ему, что пришел дядя; он спрашивает: какой дядя? Этим он дает понять, что умеет различать людей и может не называть дядею всякого чужого человека. Так представления, переходя в *понятия*, все более выясняются. С возрастом эта работа идет скорее, потому что тогда человек приобретает уже большой запас представлений; но и взрослому необходимо рассмотреть незнакомый предмет по частям, составить о нем общее представление, чтобы получить потом и ясное понятие. Мы заметили, что и общие представления могут быть более или менее сложными: в представление о двери входит более отдельных представлений, чем в представление о доске, составляющей часть этой двери, в представление о целой стене с дверью еще более и т. д. Те же ступени мы должны различать и в понятиях. Понятия могут до бесконечности расширяться, наполняться, разъясняться. Пожалуй, и в жизнь не узнаешь всего, что можно узнать о доме, о комнате как о жилье человека. Ребенок различал части комнаты и судил о том, к чему она назначена. Но эти его наблюдения и суждения еще очень ограничены и имеют тесную связь с доступными ему впечатлениями. Постепенно ему случится наблюдать бедную хату, жилье более достаточного крестьянина, комнаты городского жи-

теля, комнаты богача и притом устройство и убранство комнат в более или менее образованном кругу общества. Тут придется замечать, какие удобства или неудобства в том и другом жилье, насколько каждое из них приспособлено к нуждам человека и насколько служит к удовлетворению вкуса, роскоши и проч. Тут представляется бесчисленное множество предметов для сравнения, начиная с простой, неокрашенной скамьи до великолепного, бархатного дивана на пружинах, с курной избы до громадной залы, сажен в 15 длиною, с мраморными колоннами, с золочеными карнизами. Ребенок и здесь составляет понятие о различного рода жилье сначала лишь по немногим общим представлениям: он сравнивает два, три, четыре бедных и более богатых жилища, да и в тех не совсем понимает, зачем придумано то или другое: зачем, например, камин в комнате, когда отлично может согреть печка. Но с течением времени понятие об удобствах и роскоши жилья у него все более расширяется, по мере того, как ему удастся видеть новые жилища. Далее он может видеть, как комнаты со всею их обстановкой соответствуют не только большему или меньшему достатку человека, но и его положению, его занятиям, привычкам, характеру. Он различает, например, комнаты купца, живописца, ученого, комнаты одиночного и семейного человека, и т. д. Здесь опять понятие о жилье расширяется множеством новых представлений, которые могут наполнять его только постепенно. Далее мы можем наблюдать и сравнивать гнездо птицы, берлогу зверя, жилье дикаря, чум какого-нибудь самоеда и калмыцкую юрту, постройки сельских жителей в разных местах и городские жилища у образованных народов. Мы получаем понятие о том, в чем преимущество человека и как с образованием, с развитием жилье его улучшается. Или мы обратимся к прежним временам, к прежним народам и будем исследовать, как у каждого из прежде живших народов устраивалось жилье и как в этом устройстве жилья выражался характер каждого народа (например, крепкие каменные замки воинственных средневековых рыцарей). Мы можем далее рассматривать жилье по отношению к почве, к местной растительности, к климату (постройки на сваях в болотистых местах; каменные постройки, где много камня, и деревянные в лесах, легкие, сквозные постройки южных жителей и проч.). Мы видим, что для такого широкого

понятия о жилье нужно приобрести понятия о множестве других предметов, и расширять таким образом понятия можно лишь по ступеням, постепенно, по мере приобретения новых представлений. Приведем еще пример. Положим, что ребенок умеет различать несколько деревьев. Одно он называет березой, другое—елью, третье—липой, четвертое—ольхою. Заметив различие в этих деревьях, он заметит и сходство: то, что все они имеют корень, ствол, сучья, листья, — и составит *понятие о дереве вообще*. Но это понятие очень ограниченное: в него вошли лишь те свойства, которые всего скорее могли действовать на чувства (крепкий ствол, сучья, листья). Понемногу те же деревья: березу, ель, липу, ольху — ребенок может изучать подробнее. Он заметит не только белый ствол березы, но и какова ее кора и что под корою; он различит ее древесину по крепости, по цвету от древесины ели, ольхи, липы; он узнает наружный вид ее корней, расположение сучьев, форму листьев. Сравнивая во всех этих подробностях одно дерево с другим, он получит более точное понятие и о дереве вообще: он поймет, на что может пригодиться каждая часть дерева и как деревья различаются, как узнать каждое дерево по одному листику, по одному маленькому обрубку. Рассматривая дерево в увеличительное стекло, в микроскоп, мы далее можем узнать, какова его ткань, состоящая из клеточек и сосудов, и по этому различать деревья. Наблюдая все большее число деревьев, мы узнаем, какой почвы каждое из них требует, в каком климате может расти. Так, наконец, мы можем ознакомиться с деревьями, растущими в разных странах, на разных почвах, в разных полосах земли. А употребление дерева, польза, им приносимая, может опять составить предмет бесчисленных наблюдений.

Так, составляя *понятия* о предметах и все более расширяя эти понятия, мы в то же время *судим* о предметах и делаем о них свои *заключения*. *Судить* значит *отличать* и *определять* предмет по какому-нибудь его *признаку*: дерево имеет ствол, дерево горит, дерево идет на постройки. *Делать заключения* значит *соединять наши суждения* о предмете для какого-нибудь *вывода*: дерево хорошо горит и дает при горении жар, *следовательно*, оно годно для топки печей. При этом в наших заключениях мы сначала переходим *от частных наблюдений к общему суждению*, например: везде, где я ни видел сосну, она растет

на песчаной почве, следовательно, сосне вообще свойственна песчаная почва. А потом, собрав в своем уме уже много таких общих суждений, мы можем и обратно *эти общие суждения применять ко всякому частному случаю*, то есть делать заключения *от общего к частному*. Зная наперед, что сосна растет на песчаной почве, я, увидев издали много сосен, говорю: *тут почва должна быть песчаная*. Такие заключения хороши, если общее суждение вполне верно и если его применение вполне правильно. Я сделаю такой вывод, что если у меня почесался глаз, то мне плакать, на том основании, что глаз всегда чешется к слезам. Заключение нелепое, потому что и общее суждение (глаз чешется к слезам) нелепо: оно выведено неверно из случайных, одиночных наблюдений, из частных представлений, не имеющих между собой никакой связи (как, например, слезы и чесание глаза). Это все равно, как если бы ребенок думал, что на елке растут пряники, потому что случайно он видит елку, украшенную пряниками (из того, что случается одновременно или одно вслед за другим, еще нельзя заключать, что между этими предметами или явлениями есть какая-нибудь связь). По мере расширения наших понятий и наши суждения и умозаключения становятся все более сложны и разнообразны. Понятия в речи мы выражаем *словами*, суждения — краткой речью, состоящею по меньшей мере из двух слов, означающих предмет и признак, и называемой *предложением* (крапива жгуча, луг зеленеет, снег бел); для выражения умозаключения необходима уже более длинная речь, где *соединяется несколько предложений* (снег уравнивает дорогу, потому и по зимней дороге легче проехать).

Какие же выводы можно сделать из всего, что мы до сих пор говорили, для нашей цели, то есть для цели обучения?

1) Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь после того, как предмет разносторонне действовал на его *чувства*. Следовательно, при всяком объяснении предмета нужно обращаться к чувствам ребенка: преподавание должно быть *наглядное* в обширном значении этого слова, то есть вы не только показываете ребенку предмет, но и даете, где нужно, осязать его, действуете и на слух, и на обоняние, и на вкус.

2) Ребенок имеет понятие лишь *о том, что он видел и наблюдал*, и только лишь *постепенно*, через скопление

новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании прежде всего нужно *иметь в виду то, и начинать с того, что ребенок знает*, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с *ближайшего, известного, вполне доступного* ребенку.

3) Первые понятия, самостоятельно ребенком усвоенные, очень живы, потому что достались ему после разнообразных и много раз повторявшихся впечатлений. Но, с другой стороны, эти понятия тесно ограничены кругом доступных ему наблюдений. Кроме того, они могли быть составлены с помощью ложных суждений и умозаключений, каковы, например, верования в приметы, понятия о домовых, о леших, о ведьмах и проч. Следовательно, всегда держась уже известного, близкого ребенку, *необходимо эти понятия разъяснить, расширить, дать им правильное направление.*

4) При этом прояснении и расширении понятий, однако, надо помнить о той постепенности, с какою ребенок переходит от отдельных представлений к общим и отсюда к понятиям. Между тем мы видели, как всякое понятие может наполняться и расширяться до бесконечности. Вот и важно знать, *что в данную минуту может усвоить ребенок* при том запасе представлений, которые он уже имеет: какие путем впечатлений (то есть показывая предмет) можно дать ему новые представления, как постепенно восходить от простых понятий к более сложным, от легких суждений и умозаключений к более трудным, требующим большого умственного напряжения, — вообще от *близкого к отдаленному, от известного к неизвестному, от наглядного к более отвлеченному.* Главное искусство преподавателя и заключается в умении с точностью определить, разграничить, построить *эти ступени*, по которым можно вести учащегося все к более широкому кругу представлений и понятий. Сообразуясь со степенью развития учеников и с временем, данным в его распоряжение, он тут определяет *крайний предел знаний* и в этом очерченном кругу делает и *искусный выбор предметов*, объяснение которых и существенно необходимо для учащихся, и вполне доступно их пониманию. Так, на вопрос: *отчего летом тепло?* — он на первый раз скажет только, что солнце больше греет, так как летний день гораздо дольше: это знают все дети. Потом он обратит внимание и на то, что

солнце летом поднимается выше на небе и бьет более прямыми лучами, а прямой и косой луч он объяснит по тени: тень короче, значит, луч прямее; тень длиннее — лучи солнца падают косее. Оттого и вечером солнце меньше греет, так как лучи его падают косо. Для наглядности он подержит зажженную лучину над рукою и в стороне: над рукою она будет греть больше.

Впоследствии, познакомив детей со странами света, он заставит их наблюдать, как к лету солнце восходит и заходит все севернее, то есть ближе к нам, а к осени опять удаляется. Наконец, когда будет объяснена круглота земли, он, водя наклонно шар около свечи, покажет и причину этого приближения и удаления, так как прямой луч переходит при этом из северного полушария в южное и обратно.

Мы должны заметить, что чувства наши могут правильно действовать, образуя представления, когда есть *достаточно впечатлений*: при недостатке впечатлений, так же как и при излишке их, чувства тупеют.

5) Понятия, суждения и умозаключения выражаются речью. Если мы хорошо понимаем предмет, то можем и выразить свои понятия ясною речью, и наоборот, только при полной ясности речи другие могут понимать нас. Раздельная речь есть важное преимущество человека перед всеми животными и показывает в нем его высшую, разумную природу. Вместе с пробуждением первых понятий в ребенке уже является потребность выражать их словами... Слово есть *слуховое обозначение понятия* через звуки, которые способен произносить наш орган языка... Орган языка, таким образом, служит удивительным орудием: он образует известное определенное количество совершенно раздельных звуков (в русском языке около 30), через разнообразное сочетание которых происходят все слова. Слух воспринимает эти сочетания звуков, называемые словами, и мы умом своим сливаем с каждым из подобных сочетаний определенное понятие... Отмечая звуками понятия, мы, так сказать, устанавливаем их, ограничиваем с точностью их содержание (животное, птица, домашняя птица, кура, индейская кура; растение, хлебное растение, пшеница, турецкая пшеница). Через содействие слуха мы можем быстро передавать другим свои понятия и сами узнавать чужие мысли, приобретать всякие сведения. Слух вместе с языком становится могу-

чим орудием нашего образования. Поэтому и очень важно развивать его, *упражняя также в усвоении новых слов и речений*. Дети часто не понимают слышанного только потому, что их орган слуха не довольно развит в этом отношении: они или не довольно часто слышали какое-нибудь слово, или оно странно звучит им в каком-нибудь новом окончании, новом соединении с другим словом, а мы знаем, что только при частом повторении известного впечатления рождается ясное представление. Прежде чем узнать, понимают ли дети сказанное, надо спросить, *слышали ли они так, как следует*. Поэтому преподавателю никогда не мешает *повторить* и вопрос, заданный детям, и свое объяснение. С другой стороны, приучая детей говорить, надо заботиться, чтобы они правильно относили слова к тем понятиям, которые этими словами означаются. Иногда ребенок и хорошо понимает предмет, и знает урок, да не умеет выразиться или придает свое особенное значение словам, в каком они не употребляются, — говоря проще, дети не умеют употреблять слов, пользоваться своим знанием языка. Поэтому необходимо также, помимо упражнения слуха, исправлять детский язык, *обогащать детскую память новыми словами и выражениями*. С хорошо усвоенным выражением живее запечатлевается и новое понятие. Однако здесь следует обратить внимание на одно важное обстоятельство. Надо помнить, что слова все-таки не более как звуки, возбуждающие в уме нашем известные понятия, или, если можно так выразиться, слуховые знаки понятий. Следовательно, если готового понятия нет в голове, то его не возбудишь словом. Если я употреблю какой-нибудь другой знак, например стукну рукой по столу, и это должно у меня означать: взять в руки карандаш, — то смешно бы требовать от учащихся, чтобы они при моем стуканье брали карандаш, когда они не знают, что означает это стуканье, или никогда не видели карандаша. Точно так же и слово лишь напоминает о понятии, а не дает его. Есть лишь немного слов, подражающих слуховым впечатлениям, например, свист, шорох, гром, треск; но и эти слова не дадут ясного понятия тому, кто не слышал ни свиста, ни шороха, ни грома, ни треска. Значит, *объясняя предмет словом*, мы должны обращаться к таким *понятиям, которые уже известны детям, и употреблять слова вполне им понятные*, то есть такие, как-кие они сами могли бы употребить при выражении ясно

усвоенного понятия. Знакомя же с новыми словами и выражениями, мы должны переводить их на детский язык. Итак, имея дело с детьми, всегда нужно, во-первых, подумать о том, знают ли они хорошо предмет, который вы называете, понятны ли им слова, вами употребляемые. Только преподаватель, который сам не понимает предмета, а заучил, как сорока, известные книжные фразы, будет говорить с детьми языком, для них недоступным. Понятие о предмете дается не словами, а непосредственным его наблюдением, теми впечатлениями, какие предмет производит на чувства, или, где ребенку невозможно наблюдать самый предмет (в понятиях умственных, отвлеченных, каковы «добро», «радость», или при сообщении понятий о предметах отдаленных, более не существующих), — там вы *наводите* на понятие, указывая на близкие, известные ребенку предметы и явления, имеющие связь с объясняемым понятием, употребляете разнообразные сравнения, — словом, приближаете к уму ребенка понятие, как увеличительное стекло приближает отдаленные предметы. Слова в этом случае и помогают тем, что с помощью речи мы сводим вместе представления, приобретенные наглядным путем, для какого-нибудь нового вывода. Но жильцов не пускают в дом, пока не **выведены** стены и не отделана вся постройка: так и поселять новую мысль в уме ребенка можно лишь тогда, когда для нее уже приготовлено место. Из предыдущего ясно, что язык, которым мы говорим с детьми, должен быть совершенно прост. Он, во-первых, должен иметь больше форму беседы, чем рассказа, потому что преподавателю беспрестанно приходится поверять и себя, и детей, не столько сообщая им знания, сколько руководя ими в самостоятельном усвоении знаний. Во-вторых, кроме ясности и точности, этот язык, естественно, изобилует сравнениями и другими подобными оборотами, дающими наглядность самой речи. Преподаватель каждую минуту должен ставить себя на место учащегося и воображать, какое бы на него в этом случае произвело впечатление сказанное слово. Еще необходимо обратить внимание на один недостаток в детях. Где распространено долбление или где старшие без толку болтают с детьми обо всем, там дети употребляют множество слов, с которыми не соединяют никакого смысла. Этому дикому заучиванию слов часто помогает и пример взрослых. Известно, что чем необразованнее человек, тем

больше, желая казаться умным, он любит употреблять отборные слова и мудреные фразы; но его красное словцо подобно гнилому, внутри, крашеному яичку. Преподавателю следует всеми силами вооружиться против всякого бессмысленного употребления слов, столь унижающего высокий дар речи.

Способности души. Чувство прекрасного и доброго

В заключение скажем еще о разных душевных способностях и о том высшем нравственном направлении, которое они принимают у развитого человека. Как мы видели, у ребенка есть способность воспринимать и запоминать впечатления, обращать их в представления, а из представлений составлять понятия. Эту способность со всеми ее действиями называют *умом* и говорят: ум воспринимает впечатления, образует представления, понятия, суждения и умозаключения. Мы знаем, что представления, а следовательно и понятия, остаются в нас и после того, как исчезло впечатление. Это действие ума выделяют под названием памяти. Нам известно, что сначала представления соединяются вместе лишь в том порядке, как происходили впечатления: что мы видели в одном месте, что случилось в одно время, то вместе и запоминается. Это низшая ступень памяти.

Если искусственно держать на ней ребенка, заставляя его все без смысла заучивать, то он скоро совсем теряет способность рассуждать. Мы знаем, что сам собою ребенок долго не остается на этой чисто чувственной ступени, а начинает сравнивать предметы и образует понятия, соединяя представления уже по их сходству и различию, то есть *не по внешней, а по внутренней связи*. Если я буду говорить: «Вот стоит дом, потом дерево, потом лежит камень, потом идет корова» — словом, в том порядке, как мне все представлялось, то это будет внешняя связь. Если же эти названия послужат, например, к описанию моего дома, и я скажу: «У нас совсем сельский дом: рядом с ним лесок, а потом луг, и я тут часто сижу на камне, глядя, как пасутся коровы», — то я указываю внутреннюю связь между предметами, я даю некоторое понятие о моем доме. Но заучи я без смысла приведенную здесь связную речь, то для меня уж не было бы никакой внутренней связи, а было бы все равно, если б я учил: «сперва дом, потом дерево, потом камень, потом корова». Да я

даже тут не думал бы ни о каких предметах, а запоминал бы только слова в известном порядке; я думал бы менее, чем двухлетний ребенок, который, лишь видя действительные предметы, говорит: корова, камень и проч. Итак, запоминание предметов или их названий по внешнему порядку места и времени *имеет смысл лишь тогда, когда через это мы получаем представления, служащие материалом к образованию понятий*; да и тут не приходится слишком много заучивать: при сравнении и различении память воспринимает их живо и прочно. Напротив, там, где памяти не помогает рассуждение, все скоро вылетает из головы.

Мы прежде объясняли, что наши чувства деятельны и требуют новых впечатлений. Это тем более можно сказать про ум, про душу человека вообще. То свойство нашего ума, по которому он не только принимает впечатления и образует представления и понятия, но и сам стремится к познанию предметов, называют *вниманием*. Как часто преподавателям приходится жаловаться на недостаток этой способности быть внимательным, и как стараются поддержать ее наградами, наказаниями, возбуждая в детях то страх, то стыд, то самолюбие! Мы скажем еще впоследствии об этих мерах, а здесь несколько разъясним, что такое внимание. Наш ум, сказали мы, ищет знания. Стремление к знанию, естественно, будет поддержано там, где умственный труд по силам ребенка, где, составляя представления о предметах, он сам доходит до известного понятия. Но при этом нужны еще некоторые условия. Мы видим, что ребенок способен следить целый час за тем, как дрова горят в печи, как копошатся в своем гнезде муравьи, как в пруде плещутся утки. Значит, необходимо, чтобы предмет произвел на него достаточное впечатление своею живостью и разнообразием. Такую живую сторону искусный преподаватель сумеет найти во всяком предмете, будь это буквы или числа. Находить живую сторону не значит обращать преподавание в забаву, в игру, а значит наглядно, через противоположения и сравнения, указывать характерные, замечательные свойства в предмете, усваивая которые ребенок каждый раз приходит к неожиданному для него выводу, узнает что-нибудь новое. Так и в механической работе внимание бывает поддержано тем, что с каждым движением руки по частям производит что-нибудь новое, и из этих частей выходит целый

предмет, которым можно полюбоваться: приучив к чистой и красивой работе, мы одним этим уж заохотим их к труду. Следовательно, лучшее средство возбудить внимание и не дать ему ослабнуть в продолжение труда — позаботиться прежде всего о том, чтобы ребенок *самодельно* успевал в этом труде, интересуясь его подробностями, а такой интерес явится сам собою, когда подробности вызывают живую смену представлений, когда эти представления в их сочетании ведут к разъяснению какого-нибудь понятия, причем и каждая часть получает свое значение в целом, и все части стройно соединяются между собою. Искусно поставить первые вопросы, указав на что-нибудь близкое детям, пробудив их чувство, навести следующими вопросами на связь представлений, чтобы, следуя их течению, дети сами приходили к выводу; дальнейшими вопросами заставлять детей угадывать, решать, исполнять задачу — вот в чем тут состоит дело преподавателя. Что касается разнообразия, то оно должно заключаться в известных пределах: ребенка не следует утомлять излишком разнообразных впечатлений, и притом эти впечатления, при всем их разнообразии, должны строго быть ограничены одним определенным предметом. Иначе ребенок будет отвлекаться от предмета и впадет в рассеянность. Вначале также не следует долго останавливать на одной работе: когда ребенок увидит последствия своего труда, то с охотою будет повторять пройденный путь, как с охотою он делает все, что произвело на него приятное впечатление. Впоследствии, через привычку к труду, развивается и нравственное чувство, заставляющее учащегося добросовестно исполнять свое дело, хотя бы он был отвлечен и другими, более приятными для него впечатлениями; но вначале он еще не в силах много принуждать себя, и сухие наставления тут ничем не помогут.

Мы знаем, что представления наши происходят от полученных впечатлений и остаются в уме при содействии внимания и памяти. Впечатление, которое дало известное представление, исчезает, но в некоторых случаях оно может возобновляться одною силою происшедшего от него представления, когда мы уже не видим самого предмета. Мы ошибкой взяли в рот какую-нибудь горькую ягоду и с отвращением ее выплюнули. Несколько времени спустя, когда лишь вспомним об этой ягоде,

нам может показаться, что чувствуем во рту горький вкус. Мы с нетерпением ждем приятеля: вдруг нам слышался как будто шорох в сениях. Шороха никакого не было, а нам так показалось только при мысли о шорохе, который должен произвести приход приятеля. Значит, это бывает, когда впечатление довольно сильно, и мы не можем оторвать мыслей своих от предмета. Эту способность ума, *по одному представлению о предмете живо возобновлять его образ*, называют *воображением*. Тут, конечно, испытанное когда-то впечатление возобновляется не вполне, а лишь отчасти; оно придает только особенную *живость* представлению: мы *как будто* видим, слышим, осязаем предмет; а на деле ничего этого нет. Отдельные представления о действительных предметах и их различных свойствах ум наш может различно соединять и составлять сложные представления о таких предметах, которых на деле не существует. Я видел рога и хвост у зверей, видел и людей; я могу составить представление об особой породе людей с хвостами и рогами. Это ложное представление я могу оживить в своем воображении так, как будто бы подобные люди действительно существовали. Все представления о домовых, леших, ведьмах составились, таким образом, при содействии воображения. Но я могу таким же образом составить живые представления о предметах, которых хотя в настоящую минуту нет, но которые могут осуществиться. Например, я составляю план дома и живо себе представляю, каков будет этот дом, когда его построят. Способность ума возобновлять испытанные впечатления иногда может обратиться в болезнь. Случается такое расстройство мозга, когда человек о чем ни подумает, то на самом деле видит, слышит, осязает, как во сне. В малой степени это может быть со всяким, кто сильно потрясен какою-нибудь мыслью и не может ни о чем другом думать. Так, человеку, сильно потрясенному печальным известием о чьей-нибудь смерти, может наяву слышаться голос умершего. Значит, чтобы мысль, полученная от впечатления, обратно перешла в это впечатление, необходимо совершенно в ней уединиться, замкнуться от всего окружающего. Так и происходит во сне, когда наши чувства: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус—находятся в усыплении, не имея никакого сообщения с окружающим миром, а бывают временно возбуждены

только изнутри отрывочными представлениями, которые случайно пробуждаются в нашем уме при каком-нибудь раздражении головного мозга, например от прилива крови. В этом случае наши чувства обращают все то, о чем мы полусознательно думали во сне, в действительные предметы: мы видим, слышим, осязаем и не можем проверить, откуда происходят такие внутренние впечатления. Мы можем во сне видеть, что едем по дороге, когда лежим в постели: наяву же и зрение, и осязание тотчас убедили бы нас в противном. А в сущности для наших чувств все равно, извне или внутри происходит раздражение: мы слышим шум от прилива крови к уху так же, как от журчания ручья, от жужжания мухи. Итак, сны есть больше ничего, как раздражение чувств, произведенное изнутри отрывочно возникающими представлениями во время беспокойного сна или перед пробуждением. В крепком, глубоком сне мы ничего не видим; оттого и говорят: «спал, как убитый». Сонные представления беспорядочны и соединяются произвольно: так, во время сна в нас случайно могут пробудиться представления о корове и о крыльях, и мы увидим корову, летящую на крыльях. Но чаще мы видим то, о чем думали перед сном, и сон как будто служит продолжением этих мыслей, или сон перед пробуждением является иногда вследствие полусознанного внешнего впечатления: например, мы неясно слышим стук двери, а далее уж начинает действовать на чувства мысль, представляя, что в дверь ломятся воры, что они ворвались, хотят нас схватить, — и мы в испуге пробуждаемся. Ленивый, когда его будят, думая встать, видит во сне, что он уже встал и оделся. Мы сказали, что во сне не можем проверять своих мыслей и впечатлений. Подобную слабость ума и неспособность к проверке самого себя находим и у душевнобольных, когда они все свои представления переносят на чувства, то есть видят и ощущают то, о чем думают. Такие видения или сны наяву называют *иллюзиями* (когда вне нас есть повод к болезненному ощущению, когда больной видит, например, человека, но принимает его за другого) и *галлюцинациями* (когда совсем нет повода). И галлюцинации, и иллюзии, однако, очень сходны между собою: в том и другом случае неправильное ощущение рождается из ложных представлений и в свою очередь рождает ложные представления: больной

Вообразит себе какого-нибудь страшного зверя и видит его наяву, а видя, пугается, бежит, зовет на помощь или бросается и бьет, кого ни попало. Такие помешанные иногда очень опасны. Между юродивыми и кликушами, если это только не обманщики, есть многие, подверженные галлюцинациям.

Итак, воображение иногда граничит с умопомешательством; но если оно управляется умом, то это одна из самых полезных способностей человека. Воображение поддерживает нас в труде, живо представляя нам весь ход и все последствия нашей работы. Оно дает наглядные образы нашей мысли, привлекательность нашей речи. Люди, которые кстати умеют употребить меткое сравнение, кстати вставить красное словцо, обладают хорошим воображением. Оно, наконец, помогает памяти и вниманию, возобновляя прежде испытанные впечатления всё в новых сочетаниях, какие подходят к самому сочетанию представлений. Поэтому важно развивать в детях эту способность, читая и разбирая с ними произведения, в которых она выражается, каковы: живые рассказы, сказки, басни, стихотворения.

Особенное значение воображение имеет в *творческом чувстве прекрасного*. До сих пор мы чувствами называли внешние чувства, через которые мы познаем окружающие предметы. Но при этом мы не только видим или осязаем предмет, но и в самих себе можем испытывать от него удовольствие или неудовольствие. Это-то внутреннее чувство, или сознание своего душевного состояния, собственно и называют чувством. Оно развивается в нас после различного изменения впечатлений, произведенного мыслями. Радость при виде матери в ребенке происходит от множества приятных ощущений, которые дает ему мать: она за ним ходит, кормит его, ласкает, согревает и проч. Но с течением времени от мысли об этом материнском уходе и радость становится более сознательною: к ней присоединяется чувство благодарности за уход, желание всякого добра человеку, который нас бережет и любит, сильное огорчение при всяком его страдании и проч. Все эти чувства уже осмыслены: они сопровождаются известным рядом мыслей, которые дают им то или другое направление. Вначале при всяком впечатлении на внешние чувства мы испытываем только *приятное или неприятное* ощущение: ощущение тепла

приятно, а холода неприятно; ощущение яркого цвета ребенку приятно, если не страдает его зрение, а ощущение смешанного, серого, грязного цвета неприятно. Но потом эти ощущения очень усложняются. Мысль об ожидаемом вреде производит *страх*; мысли о приятных для нас качествах человека, о добре, какое он может сделать, производят *любовь к нему*, расположение; от мыслей о причиненном себе или другому вреде является *раскаяние*; мысли о возможном получении добра рождает *надежду*; невозможность получить какое-нибудь благо или возвратить потерянное рождает *тоску, отчаяние* и т. д. При этом, конечно, продолжают действовать различные приятные или неприятные впечатления, но целые ряды сменяющихся представлений и понятий различно видоизменяют их, образуя то, что мы называем *душевым расположением, внутренним чувством или просто чувством*. Между этими чувствами мы остановимся лишь на чувстве прекрасного и на чувстве добра.

В явлениях природы нас поражает, нам более всего нравится все то, в чем видны свежесть, сила, полнота жизни. Цветущий луг, игривая зелень, отраженная в чистой, зеркальной воде, разбросанные по холмам домики, пение птички, ясное звездное небо и тишина ночи, блеск солнца в каплях росы, самое завывание бури, раскаты грома, сердитый плеск волн — все это, если тут не примешано чувство страха или другое тяжелое чувство, производит на нас приятное впечатление то своим игривым разнообразием, то величием или грозным могуществом. Нам нравятся также согласное соединение цветов в венке, согласное расположение зелени в купах, согласие звуков в песне, легкие, волнистые линии в очертаниях и проч. Точно так же и в человеке мы любимся свежестью лица и согласием во всех чертах его, стройностью в движениях, крепостью, здоровьем и физической силой. Но это чисто внешние качества; в человеке нам более нравятся: умение, ловкость, сноровка во всяком деле, отвага и решимость в минуту опасности, выразительность лица, соединенная с выразительностью речи, и проч. Мысль о вреде, о зле, наносимом другому, должна разрушать это приятное впечатление. Кто способен восхищаться умом и ловкостью обманщика, пусть только поставит себя на месте обманутого, — и очарование, без сомнения, исчезнет. Ум, отвага, красноречие должны нам

нравиться вдвойне, втройне, вдесятеро более, когда мы знаем, что эти качества служат не к тому только, чтобы самому пожить хорошо, а и к добру ближних; когда с ним соединены бескорыстие, великодушие. Но это уже относится к кругу нравственных понятий, которые, хотя и имеют близкую связь с понятиями о прекрасном, все-таки представляют особый мир душевных явлений. Прекрасным в общем смысле называют все, что нравится, и самое чувство, какое приятные для нас предметы производят на душу, называют чувством прекрасного. Но понятно, что с развитием человека это чувство значительно изменяется. Во-первых, не вкус и осязание, а зрение и слух доставляют развитому человеку более приятных ощущений, потому что и представления, которые теперь они дают, более определенны, живы и разнообразны. Во-вторых, в самых впечатлениях зрения и слуха тут может быть очень много ступеней. Ребенок любит яркие, блестящие цвета, громкие, отрывистые звуки, пленяется громадностью, величиною, грубою физическою силой, быстротою движений и проч. С развитием в цветах нравится уж не яркость, а искусное сочетание красок, в звуках — их согласие, мелодия, в действиях человека — не телесная сила, а сила нравственная, искусство. Вместе с образованием новых понятий человеку раскрываются всякий раз новые прекрасные свойства в предметах. Мы уж не берем в пример музыканта, певца, у которых слух ловит бесконечно разнообразные гармонические сочетания звуков, или живописца, который глазом уследит за самыми нежными оттенками и изгибами линий; мы говорим о том наслаждении, какое всякий образованный человек может себе доставить пониманием красоты. Преподаватель имеет множество случаев действовать на это чувство. В беседах о природе он укажет на стройное соответствие частей в растениях и животных, на согласие органов со способами питания и с жизнью, на красоту сельских видов, на нежность и стройность очертаний в пере птицы, в крыле бабочки, в листе дерева, на прелесть красок и оттенков в зелени, в голубом небе, в прозрачной воде и проч. Узоры, какие на стекле рисует мороз, сияние солнца в снежинках инея, вид белого, покрытого снегом поля — все тут может напоминать о прекрасном. Черчением и письмом он приучит к симметрии и правильности линий; самые арифметиче-

ские выкладки, содействуя порядку и стройности в мыслях, в то же время, хотя и не прямо, а путем отвлеченных представлений, дают яснее понимать согласие и соответствие в расположении предметов и частей их: вымеряя все на плане, вы переводите линии на числа, которые, кажется, не имеют ничего прекрасного, а между тем с помощью этих чисел выходит прекрасный рисунок; это же делает и всякий работник, умеющий считать хотя до десяти. Мы вначале называли чувство прекрасного *творческим*. Действительно, прекрасные предметы живо пробуждают наше воображение; вспоминая о чем-нибудь прекрасном, будь это песнь, или светлый ручеек, или виденное вами прекрасное лицо, мы тотчас живо представляем, что слышали и видели: мы начинаем про себя напевать звуки слышанной песни; нам хотелось бы опять увидеть этот ручеек, это лицо хоть на картинке. Таким образом, прекрасное побуждает человека к тому, чтобы самому созидать, творить. Ничто не доставляет такого удовольствия ребенку, как сделать хоть отдаленное подобие вещи, которая ему понравилась. В школе преподаватель имеет возможность вполне удовлетворить этому творческому чувству детей; он может научить их *создавать* не только все ими виденное, а гораздо больше предметов. Как же это? Чем же? А обучением языку! *Создавать словами* — это, без сомнения, лучший из всех доступных человеку способов творчества. Преподаватель, во-первых, укажет, как в языке выражаются со всею ясностью живые свойства предметов (например, в наших пословицах), и познакомит также со стихотворной, размеренной речью. Во-вторых, он поможет детям ясно, стройно выражать свои маленькие наблюдения и суждения в изустной речи и на письме. Для детей не нужно особой красоты слога: для них красота уже заключается в связности и ясности речи. Умея воспользоваться этим даром воображения, этой любовью детей к творчеству, он заставит их более работать, чем обещанием самых привлекательных наград, не говоря уже о наказаниях, только притупляющих ребенка. Важным средством к развитию чувства прекрасного в детях служит также пение.

Таким образом, развивая в детях понятие о мере, стройности, гармонии, согласии, о том, что на простом языке называют *складом и ладом*, преподаватель понемногу приучит наблюдать этот склад и в поступках.

Ребенок вначале знает только, что ему приятно и неприятно. Ему нравится какая-нибудь вещь, и он ее требует, не разбирая, кому принадлежит она; в болезни он бранит того, кто дает ему лекарство, и не дает любимого кушанья; он ласков с тем, кто приносит ему гостинцы, не разбирая, худой это или хороший человек; он ни за что ни с кем не поделится своим лакомством. Его учат, ему дают наставления, как надо делать, и, может быть даже грозят наказанием за дурные склонности и капризы; но все это мало на него действует: он начинает хитрить, скрытничать. К развитию в нем чувства добра может послужить только *добрый пример взрослых*. Ребенок прежде всего видит ласку, нежную о нем заботу окружающих лиц, видит, как они, забывая о себе, стараются помочь ему во всех его нуждах, и в нем по-немногу пробуждается *чувство благодарности*, которое выражается тем, что он сам желает так или иначе услужить им. Он без требования матери поделится с нею набранными ягодами, принесет со двора хоть щепочек. Это чувство благодарности самое простое и естественное и доступно человеку на низшей ступени развития. Счастливы дети, видевшие в доме одну ласку: в них легко и скоро пробуждаются добрые чувства. Напротив, при суровом, грубом обращении они рано становятся мстительны, недружелюбны, себялюбивы, лукавы. Мы говорим о разумной ласке, которая не имеет ничего общего с беспутным баловством. Родители, балующие детей, обыкновенно столь же часто бранят их, упрекают в неблагодарности, а чуть ребенок закапризничал, суют ему в рот гостинцы. Дети не ценят такой ласки: невольное чувство подсказывает им, что тут к бескорыстной любви примешано много себялюбия, что старшие тешат лишь себя, удовлетворяя всем их прихотям. Слова: «Я уже ничего для тебя, голубчик, не пожалею, да и ты, смотри, корми меня под старость; я за тобою хожу, ночей не сплю, — ты должен меня слушаться, должен быть мне благодарен», — подобные слова вообще очень вредно действуют на детей. С одной стороны, они наводят на мысль, что добро как будто делается из расчета; с другой — отнимают у благодарности всю ее прелесть, состоящую в том, что человек сам собою, по внушению сердца, доходит до мысли о необходимости отплатить добром за добро. Родитель, сказавши ребенку: «Мне ничего не надо; будь

только ты счастлив и доволен», — скорее достиг бы этой цели. Но дело здесь, конечно, не в словах, а все в том же добром примере. В семье уход за младшим братом, за маленькой сестренкой и вообще участие ко всякому чужому ребенку приучает более взрослых детей быть внимательными к слабости и беспомощности другого. Но опять дурно, если подобный уход будет принужденный, не по детским силам. Потом дух товарищества содействует к развитию в ребенке многих добрых качеств. Постоянно нуждаясь в помощи, в содействии других, он и сам привыкает помогать другим во всяком деле; он начинает понимать, что живя с другими в ладу, нужно несколько применяться к обычаям и характеру людей, отказываясь от своих личных прихотей. Он видит, каким презрением пользуется всякий выскочка, подлипало, который не трудом, а прислуживанием, низкопоклонством думает достигнуть отличий и сам стыдится делать что-нибудь подобное. Он видит, как вредит себе праздный, ленивый не только тем, что не приобретает выгод, какие может получить старательный и прилежный, но и тем, что унижает себя в глазах других, будучи принужден просить, как милости, чужой помощи. Он замечает, как в обществе, на миру, раскрывается всякая ложь, всякий обман, и каким доверием пользуются те, на слово которых можно положиться, как на крепкую стену. Неутомимый труд, добросовестное исполнение всякого дела понемногу становится для него прекрасною, привлекательною целью в жизни. В обществе, конечно, столь же сильно действуют на душу и противоположные этому примеры: возьмем хоть пример тунеядца, который, умевши подладиться к богачу, обирает его и живет припеваючи; но мы говорим про дух товарищества, который должен господствовать в школе. Особенно сельская школа, где самопомощь и взаимная поддержка в труде должны быть развиты в высшей степени, вследствие самого ее устройства, имеет и настоятельную необходимость и возможность развивать в детях все эти качества. Но преподавателю следует заботиться не о развитии одной только торговой или ремесленной честности и добросовестности. Указывая на невыгоды быть лживым, праздным или холодно себялюбивым, он постарается внушить и ту общую христианскую идею добра, по которой всякий человек есть брат твой и ближний, и любить

его нужно без всякого расчета, как самого себя. И здесь опять действуют не сухие наставления и поучения, а горячее искреннее слово, искренняя доброта преподавателя, с какою он выкажет участие ко всякому беспомощному, бедному, загнанному. Он сам, может, тут и не в состоянии будет оказать существенную помощь, так будет искать, хлопотать, домогаться от других этой помощи. Такая деятельность, поддержанная силой слова, какую дает доброе убеждение, может, и не принесет ему особенных выгод; но за нее будет лучшая награда — детская любовь и уважение всех истинно честных людей. Мы говорили о разных душевных способностях: *душою* и называют в человеке ту деятельную силу, с которою он способен все понимать, обо всем рассуждать и мыслить, способен чувствовать прекрасное и стремиться к добру. Все эти способности выражаются в делах человека, а для всякого полезного дела, кроме знания и доброго стремления, нужна еще *крепкая воля*. Остановимся несколько на объяснении этого слова. Мы знаем, что первоначальные ощущения приятного и неприятного с течением времени обращаются в чувства, первоначальные представления — в понятия. И там и тут действует закон различия и сходства. Чувство возникает в нас лишь при каком-нибудь заметном изменении душевного состояния, при действии новых различных с прежними впечатлений. На вещь, которая постоянно у нас в руках, мы смотрим спокойно, без всякого волнения; но случись, эта вещь пропадет и потом вдруг найдется, она произведет в нас известное ощущение: радость, удивление и т. п. Для образования понятий также необходимо, чтобы мы наблюдали предмет, в чем-нибудь несходный с прежним: когда мы видим тот же самый предмет, то новое представление совершенно совпадает с прежним, и сравнение невозможно. Как понятие обобщает отдельные представления по их сходству (ель, сосна, дуб, ива — деревья), так и в чувстве соединяются однородные, испытанные нами ощущения, образуя наклонность, то или другое душевное расположение. При дурном воспитании, когда ребенка хвалят за искусную ложь, в нем легко развивается пристрастие ко лжи: ложь становится для него приятным искусством. Случайный испуг во время темноты может при повторении обратиться в постоянный страх оставаться в темной комнате. Чувство в связи с

представлениями и понятиями, которые его определяют, производит стремление к предмету, желание или отвращение. Чем сильнее впечатление, произведенное предметом, тем сильнее и желание обладать им или от него избавиться. Чувство возбуждает в нас ряд представлений, обращающихся в желания, и с другой стороны, эти желания, как и самое чувство, могут быть усилены или ослаблены мыслями о пользе или вреде, приносимом предметом. То, чего мы желаем, мы можем и исполнить: желание становится *хотением*, когда в нем принимает участие наша воля. Как же образуется в нас воля? Мы знаем, что ребенок испытывает различные впечатления, но за каждым душевным возбуждением в нем не только возникают представление и чувство, но и следуют известные *действия*: ребенок кричит, машет руками, когда его хотят насильно вести куда-нибудь, тянется, бежит к блестящему предмету, подражает своим голосом голосу животных и проч. Эти вначале невольные, отчасти бессознательные движения, с постепенным развитием человека, обращаются в ряд сознательных, последовательных действий. Желая видеть, как из червячка выходит бабочка, ребенок отыскивает такого червячка на каком-нибудь дереве, держит его у себя, кормит листьями с того дерева, с которого он взял его, наблюдает, как образуется куколка и проч. Думая вырастить цветок, он копает грядку, сажает семя, поливает растение, ухаживает за ним, всякий день смотрит, как развиваются листья, почки и проч. Тут, возбужденный к действию, он ясно понимает *цель*, к которой стремится, и находит *средства* к ее достижению. Такие сознательные действия, при настойчивом стремлении к цели, для которой мы *выбираем* те, а не другие средства, и служат *выражением воли*. Говоря о чувстве добра, мы выставляли значение доброго примера. Добрый пример потому и важен, что он дает полную наглядность представлению и в то же время действует на чувство. Без первоначального возбуждения чувства не может быть и действия воли. Ребенок видит, как другой отказывается от какого-нибудь удовольствия, чтобы помочь товарищу. Это бескорыстие поражает его, возбуждает в нем соревнование, желание при случае сделать то же самое. При повторении подобных примеров доброе чувство становится преобладающим. В то же время развивается понятие о том, что в данном слу-

чае должно сделать так, а не иначе. Ряд подобных понятий о долге образует ясно осознанное *убеждение*, которое, укрепившись в человеке, может руководить им в поступках. Но надо помнить, что воля предполагает известное действие. При всяком действии нам необходимы знания о лучших средствах к достижению цели и практический навык в деле. Иначе и доброе желание может истощиться в бесполезных попытках. Конечно, оказать минутную помощь, по минутному внушению чувства, не составляет большого труда. Труднее выполнить ряд обдуманных действий, чтобы принести большую пользу и себе, и людям. И в самых обыкновенных делах мы становимся шатки и нерешительны, когда неясно видим путь, которому следовать. Неопытный в деле со страхом берется за весло, чтобы переехать небольшой пруд, а искусный пловец управит лодкою на большом озере и в бурю. Но еще хуже, когда человек умеет только краснó говорить о своем искусстве, о своем самоотвержении, а на деле — ни шагу. Тут он не только оказывается неспособным к делу, но и обманывает других своим мнимым знанием и усердием.

Итак, имея в виду развитие воли, преподаватель должен не только действовать на учащихся добрым примером, но и воспользоваться всяким случаем, чтобы обратить их неясные порывы в сознательное убеждение, то есть утвердить в уме те понятия, которые своим преобладанием могли бы при свободном выборе взять перевес, склоняя волю к доброй цели. Далее учащемуся должна быть ясна не только эта цель, но и хорошо известны средства, как ее достигнуть, и тогда преподавателю остается еще воспитать *привычку к делу*. Тут он даст случай учащимся испытывать свои силы во всяком хорошем, возможном для них деле, будет руководить их первыми начинаниями и, где нужно, облегчит их труд, чтобы дать время окрепнуть еще слабым силам. При этом он позаботится, чтобы не запала в душу ни одна *пустая фраза*: слово должно быть всегда связано с делом. В школе самое усвоение преподаваемого, приготовление уроков предполагает известное напряжение воли; но, кроме того, отношение товарищей друг к другу и вообще отношения учащихся к близким, окружающим их лицам дают много случаев к упражнению этой способности в ее разумном направлении. Особенно много таких случаев представляет

сельская школа. Да, тяжел, во многих отношениях неза-
виден и некорыстен труд преподавателя в народной шко-
ле; но ему на долю выпало одно великое утешение: за-
ронить искру божью в густой мрак невежества, осветить
светом разума темные души, которые без него, может
быть, никогда не дошли бы до сознания своего челове-
ческого достоинства, открыть безграмотному человеку пер-
вый путь и к дальнейшим успехам в жизни, и к успехам
в деле своего умственного и нравственного развития.

БЕСЕДЫ И НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Мы здесь назвали два предмета, из которых один
(изустная беседа) как особый предмет совсем не входит
в программы народных школ, а другой (наглядное обу-
чение) — по крайней мере пытаются ввести в народную
школу, назначая для этого особый круг занятий. Мы ду-
маем, что дело должно быть устроено совершенно наобо-
рот. Впрочем, под наглядным обучением тоже разумеют
известного рода беседы, соединенные только с показыва-
нием картинок, окружающих предметов и проч. Мы же не
желали бы называть предлагаемых нами бесед *нагляд-
ным обучением*, хотя наглядность и лежит в их основа-
нии. Причины этому следующие: все преподавание в эле-
ментарной школе должно быть наглядным. Следова-
тельно, наглядное обучение как особый предмет тут ведет
только к недоразумению. Могут подумать, что, покончив
с этим предметом, уже более нечего заботиться о на-
глядности; да так многие, действительно, поступают не
только у нас, но и за границей. Кроме того, система так
называемого наглядного обучения чрезвычайно неопре-
деленна и запутана. Одни вносят сюда все элементы
наук в самом обширном размере, другие ограничиваются
бессвязными беседами о некоторых предметах, большей
частью по картинкам. У нас при этом чаще всего огра-
ничиваются толкованием кой о чем по картинкам или
сухой номенклатурой. Мы принимаем кое-что в свои бесе-
ды из этого предмета, но тесно связываем их с обучени-
ем грамоте. Вот почему мы охотнее называли бы этот от-
дел занятий просто беседами. Объяснимся обстоятельнее.
Цель обучения в народной школе, кроме механического
чтения, письма и знания счета, — *сознательное понимание
прочитанного и умение передавать изустно и письменно
слышанное и читанное в классе*. Для этого в основание

обучения принимают известную книгу для чтения, которая не только должна быть прочитана в целом или в частях, но содержание которой должно быть также понято, основательно усвоено учащимися. *Чтение*, таким образом, остается основным предметом, но повторяем — *сознательное чтение*. Эта сознательность возможна лишь тогда, когда учащийся способен совершенно войти в круг понятий, излагаемых в книге. Между тем мы знаем, с какой постепенностью и с каким трудом развиваются понятия в детях, и особенно в сельских детях, которых жизнь так бедна новыми впечатлениями. Необходимо разъяснить, развить детские понятия, держась при этом известной строгой последовательности и системы, научить детей группировать, приводить в порядок свои представления и, наконец, выражать их связно, ясно и правильным русским языком. Упражнения в изустной речи имеют не менее значения, как и упражнения в чтении и письме, а для сельских детей, может быть, особенно важны по причине совершенной их непривычки давать себе отчет в своих впечатлениях. Таким образом, является необходимость изустных бесед как самостоятельного предмета. Но скажут: «Зачем же тут особые беседы, когда книга для чтения-таки берется в их основу? Ведь и без того преподаватель должен разъяснять содержание читаемой статьи, как того требует объяснительное чтение». Далее, когда мы будем говорить о чтении, мы укажем, какие объяснения можно делать при этом занятии; здесь же заметим следующее: при чтении, во-первых, невозможно вести той правильной систематической беседы, о которой мы говорили, потому что она будет постоянно прерываться самими упражнениями в чтении. Во-вторых, мы будем тогда разом делать два дела и ни в одном хорошенько не успеем: выйлет ни чтение, ни объяснительная беседа. Мы можем тогда разом заслужить два упрека: что недостаточно упражняем в чтении (то есть недостаточно для назначенного на это урока) и даем лишь поверхностные объяснения, не имея времени проверить, хорошо ли поняли их учащиеся. Итак, для самого успеха в чтении на изустную беседу необходимо назначить особые уроки. Но в первой книжке для чтения или в азбуке, конечно, должны быть легкие или краткие статейки и отдельные фразы (например, пословицы), которые можно объяснять при самом чтении, не тратя на это много времени.

Для наглядного обучения, сказали мы, нет нужды в особых уроках. Мы уж объясняли, что дети не могут усваивать того, что первоначально не произвело впечатления на их чувства, и лишь очень постепенно, через сравнения наблюдаемых явлений, восходят до общих понятий. Следовательно, наглядность необходима в преподавании каждого предмета, и притом наглядность в обширном смысле слова, где мы действуем не на одно только зрение, а и на другие чувства. Мы и будем объяснять при изложении каждого предмета обучения, какие наглядные пособия необходимы или возможны в том или другом случае. Здесь мы напомним только, что при наглядном преподавании, как видно и из самой его сущности, мы должны прежде всего иметь дело с действительными предметами. Мы обращаем на это особенное внимание, потому что многие у нас под наглядным обучением больше ничего не разумеют, как объяснение картинок. Картинки далеко не имеют того значения, как многие воображают. Они радуют детей, напоминая им виденные предметы или возбуждая любопытство при виде незнакомых им очертаний в предметах, чем-нибудь сходных с теми, какие они видели. Но далее простого напоминания или поверхностного указания на предмет не простирается значение картинок. Что дает картинка? Очертание предмета в малом виде (или в увеличенном, когда предмет слишком мелок), тени, иногда и краски. Но ребенку по нарисованным очертаниям и теням еще очень трудно представить себе отчетливо форму предмета: по картинке он никак не догадается, что, например, у коровы спина острая и бока оттопырились, что у кошки голова круглее, чем у собаки, что на стенах дома изображены не узоры, а лепные украшения и разные выпуклости и т. п. Его также может сбивать изображение малого предмета в большом виде и большого в малом виде на двух разных картинках или малый вид более отдаленных предметов в сравнении с более близкими: для ясного понимания, какое отношение имеет одна величина к другой, нужно уже много соображений. Преподавателю, показывающему детям картинки, не следует забывать всего этого. Краски на картинках больше веселят детей без отношения к изображенному предмету: и взрослые с трудом узнают, даже по хорошо сделанному рисунку, знакомые им цвета, особый известный им цвет неба и воды, зелень тех, а не других

деревьев; картинки же для детей обыкновенно дают о цветах лишь самое поверхностное и часто неверное понятие. Мы говорили здесь о тех свойствах в предметах, какие можно узнать по картинкам, а сколько есть свойств, которые не изобразишь ни карандашом, ни кистью! Как вы узнаете по рисунку различные отливы и блеск металлов, их различную плотность и звонкость, тот или другой лоск волоса и шерсти (ребенок по рисунку часто не отличит и самой шерсти), их мягкость и различную крепость, различный вид кости или дерева внутри и снаружи, неуловимые оттенки в предметах, меняющих свой цвет, последовательность в различных движениях этих предметов и проч. Словом, все впечатления осязания, слуха, обоняния, вкуса не могут быть воспроизведены рисунком; лучшая картинка не может передать и более точных и тонких впечатлений зрения и особенно не может дать ясного понятия о происходящих переменах, представляя предмет лишь в одно данное мгновение. Ребенок, конечно, и по картинке составляет понятие о предмете, но надо еще спросить, какое это понятие: то ли он думает, что есть в действительности, и много ли он знает? Детям нравится рассматривать картинки и потому, что, получая разом много легких впечатлений, они быстро перебегают от предмета к предмету. В таком случае картинки приносят большой вред, приучая к рассеянности, к поверхностному пониманию предмета. Итак, они могут быть полезны лишь в некоторых случаях: когда они оживляют в воспоминании уже прежде виденные предметы; когда они этим виденным предметам дают особую группировку, особое положение, какого ребенку, может, не случалось наблюдать в действительности (например, охота за медведями); когда они дополняют детские наблюдения, представляя в увеличенном виде малые части предмета (например, части насекомого); когда они изображают и не виденные ребенком предметы, но понятные после предварительных наглядных объяснений. Во всех этих случаях необходимы указания и толкования преподавателя, чтобы ребенок *как следует понимал картинку*. Так, по рисунку он ничего не поймет о производстве какого-нибудь неизвестного ремесла; но если преподаватель наперед покажет и укажет ему, как производится это ремесло, то для напоминания полезен будет и рисунок. О горах по рисунку тоже трудно получить по-

нятие. Но преподаватель напoмнит о виденных холмах, о больших камнях; по сравнению с высокой башней, с высотой облаков, постепенно даст *вообразить* величину скал; сделает модель гор из глины, — и уже в заключение всего даст картинку.

Следовательно, наблюдение самих предметов — вот что необходимо для наглядности: через сравнение с виденными им предметами ребенок получает представление и о тех, которых не видел: соединяя представление об озере с представлением об огромном пространстве, какое только случалось ему наблюдать, он составляет представление о море; соединяя представления о большой деревне, о многих улицах, о каменном доме, им виденном, об отдельно наблюдаемых лавке, экипаже и проч., он составит некоторое понятие и о городе. Для наглядности полезно бы объяснять предметы во время прогулок с детьми; но так как это не всегда можно устроить в сельской школе, то достаточно, если перед началом и при окончании уроков или в промежутках, когда дети выходят на двор, преподаватель уделит от уроков часть времени, чтобы указать, например, строение тела у лошади и коровы, высоту и положение солнца, вид небосклона, вид отдаленных предметов, которые чем дальше, тем кажутся все меньше, и проч. Многие можно принести в класс; о многих предметах, с которыми дети постоянно обращаются, в иных случаях достаточно только напoмнить или задать детям, как урок, самим сделать известные наблюдения. Наконец, для точных наблюдений и сравнений послужат предметы, всегда находящиеся в классе, каковы, например, аспидная и большая доска, карандаш, грифель и перо, стены комнаты и проч. Умение постоянно указывать на предметы, известные детям, умение самою речью оживить впечатление не менее важно, как и самое рассматривание предмета. В наглядных объяснениях еще существенно необходимо каждый раз знать, что *выбрать* в частях предмета или из его признаков, чтобы обратить внимание учащихся на самое главное и характерное и не утомить их сложностью предмета. В этом отношении много помогают объяснительные модели, в которых вы или упрощаете сложный предмет, или делаете более видными мало заметные части. Так, преподаватель может в большом виде сделать из цветной бумаги, проволоки и цветных ниток образчик цветка со

всеми его частями, склеить формы некоторых кристаллов (селитры, квасцов, соли), показать движение паровоза, сделав поршень в трубке со складными коленами, которые толкают колесо, сделать две рамки с протянутыми нитями, чтобы показать действие ткацкого станка, и проч. Решивши, что при каждом объяснении необходима полная наглядность, мы не будем более каждый раз возвращаться к этому предмету при изложении самой системы бесед. Многое об этом преподаватель найдет в моей книге под названием «Книга для учителей», служащей объяснением к статьям «Книги для первоначального чтения». Здесь же мы предлагаем лишь список предметов, наиболее необходимых для наглядных толкований в народной школе по предмету, который мы называли «беседы».

1) Для бесед об окружающих предметах полезно заготовиться игрушечными образчиками предметов, каких ребенок может не встретить в деревне и какие дают понятие о городе. Большой дом, сделанный из папки, с вывесками и со всеми городскими украшениями, игрушечные диван, трюмо, кресло, комод, шкаф, ширмы и проч. Игрушечные коляска, карета и проч. Маленький кораблик и пароход со всеми снастями, маленький паровоз с вагонами.

2) Игрушечная (или настоящая) посуда разных родов. По одному образцу посуды: стеклянной, простой глиняной, фаянсовой, фарфоровой, оловянной, железной, медной и проч. Маленькие модели некоторых орудий: бороны, соха, плуг, заступ, кирка, колодезный журавль и проч.

3) Для изучения главнейших животных на второй год необходимо приготовить: череп и челюсти лошади и коровы с зубами, копыта и рога коровы, козы и проч., череп и челюсти с зубами свиньи, кошки, собаки, белки или зайца, крысы, крота и проч. Ноги и клюв курицы, утки, воробья, ласточки, кулика или другой болотной птицы (журавля, цапли), дятла, ястреба (или орла, сокола, если можно достать), совы, филина. Хорошо бы набить чучела некоторых птиц, менее доступных для наблюдения (сова, филин). Полный скелет курицы или другой большой птицы. Образчики шерсти и меха различных животных. Образчики птичьих крыльев, яиц разных птиц и проч. Образчик птичьего гнезда. Рыбий скелет с жаберными костями, становой хребтом, плавниками и проч. (Рыба, ля-

гушка, рак могут быть показаны в классе живыми.) Образчики китового уса, рыбьего клея, рыбьего пузыря, язиги, набитая шкура гадюки, ужа и проч.

4) Образчики сукон и других шерстяных материй, образчики разных выделанных кож: выросток, опойка, юфть, сафьян, лайка, замша и проч. Образчики некоторых кожаных изделий. Образчики шелковых материй (шелковичные бабочка, червячок, яички, кокон, если можно достать).

5) Наколотые на пробку образцы насекомых и бабочек: кузнечик, стрекоза, шмель, оса, овод; пчелы: матка, трутень и работница; соты пчел, большая муха, майский жук, некоторые жуки, точащие деревья, капустная бабочка и проч. Все это можно приготовить в большом числе экземпляров. Образчики раковин, перламутр, жемчуг, коралл.

6) Ровно отпиленные и выглаженные образцы, от стволов разных деревьев: ели, сосны, березы, липы, клена, дуба, ясеня и проч. Нужно иметь двойные бруски, отпиленные вдоль и поперек, чтобы по цвету и полоскам (клеточкам) отличать древесину каждого дерева; хвою сосны, ели, лиственницы, кедра; образцы коры, луба и сучьев разных деревьев с засушенными листьями; образцы трав и разных цветов, засушенных в полных экземплярах с корнями, стеблем, листьями и цветами, расправленными так, чтобы видны были чашечка и венчик с тычинками и пестиком. Сюда относятся: рожь, овес, ячмень, греча, лен, конопля с цветами, цветы картофеля, гороха, мака и некоторых других огородных растений, болотный курослеп, вереск, хвощ, лютик, одуванчик, незабудка, фиалка, земляника, подорожник, ландыш, ветреница, василек, куколь, мята, шалфей, ромашка, клевер, вика, люцерна, тимopheева трава, зверобой, гвоздика, глухая крапива, белена, собачья петрушка и другие растения, чаще всего встречающиеся в известной местности. Сережки ивы, тополя, березы, ольхи, ели, сосны, орешника; образцы зерен от различных растений, где есть, с летучками. Рис, кукуруза, миндаль, оливка, имбирь, корица, гвоздика, семена перца, горчицы и проч. Цветы и листья хмеля, табачные листья. Образцы смол, канифоль, гарпиус

7) Стебли льна и пеньки, сушеные, моченые, трепанные и проч. Кудель, образцы ниток и веревок. Хлопчатая бумага. Образцы льняных, пеньковых и бумажных тка-

ней: различные роды холста, батист, кружево, тюль, миткаль, кумач, нанка и проч.

8) Образцы простейших камней: гранит, кремнь, слюда, известняк, песчаник, глинистый сланец, плитняк, туф, мрамор. Образцы некоторых руд: болотная руда, серный колчедан, медная руда и проч. Образцы металлов: железо, медь, свинец, олово, цинк, ртуть и проч. Образцы жести, бронзы и других металлических смесей. Киноварь, железный и медный купорос (последний ядовит, и не следует давать его в руки детям и самому должно обмывать руки после показывания), негашеная известь, мел, гипс, каменная соль, сера, селитра, квасцы, поташ, сода. Торф, каменный уголь, кокс, графит, шифер. Некоторые окаменелости.

9) Модель местности из глины, с речкой, озером, заливами, проливами, островами, с горами и проч. Все это можно разубрать мохом, хвоей, разрисовать воду или сделать ее из кусочков стекла, зеркала, обозначить цепь гор, долины, ущелья и проч. Хорошо бы, если бы преподаватель попытался сделать рельефом (выпукло) часть окружающей местности, соблюдая ответственность растений.

10) Большие стенные часы, магнит, термометр, компас, призма, электрофор. Краски, проволока, разноцветная бумага, листовое олово и проч.

О других пособиях для наглядного обучения мы скажем в своем месте. Из указанных предметов большую часть может постепенно добыть или приготовить сам преподаватель с более смысленными из своих учеников. Для этого он воспользуется всяким случаем собирать полезные вещи, которые часто бросают, как никому не нужные. Мы здесь примерно назвали лишь наиболее необходимое для наблюдений; но, смотря по обстоятельствам и по местным требованиям, преподаватель может обратить внимание и на другие предметы: чем больше соберет он полезных вещей, тем лучше; из них можно бы составить при школе род музея. Но из этого не следует, чтобы обо всем непременно толковать в классе: дело преподавателя лишь вызвать любознательность в детях, заохотив их самих наблюдать предметы. Так, он лишь по двум, трем образцам укажет, на что надо обращать внимание в растениях, в насекомых, а главные отличия некоторых других насекомых и растений пусть, по его вызову, подме-

чают сами дети в свободное от занятий время: преподаватель лишь изредка руководит их наблюдениями. Мы говорим это потому, что имеем в виду преимущественно трехгодичный курс занятий, в котором пределы бесед должны быть строго ограничены. Представляя теперь самую программу, мы также отнюдь не предполагаем, чтобы она вся целиком была *непременно* выполнена при трехгодичном курсе занятий. Мы считаем возможным выполнить ее в этот срок при более благоприятных обстоятельствах; но, конечно, здесь все зависит от устройства школы. Мы только заботились дать достаточный материал, который всегда есть возможность расширить или ограничить. Надо помнить, что независимо от указываемых нами бесед, служащих для общего развития, займут место и устные беседы по каждому предмету преподавания в отдельности.

Год первый. Во всех руководствах для преподавателей обыкновенно советуют не начинать с новичками прямо обучение грамоте, а сначала приободрить их, побеседовать с ними о семье, о родителях и потом уже задавать вопросы: где у тебя правая рука, где левая? К чему все это и что из этого выйдет потом, хорошенько не объясняют. Что сельский мальчик часто не знает своей фамилии или становится в тупик, когда спросят, как твое имя, как зовут твоего отца, — это нисколько не удивительно. Отца он звал всегда *тятя*, и этого названия ему было достаточно для домашнего обихода: ему, может быть, мало представлялось случаев, когда нужно было употребить название отца с отчеством и с фамилией, — и слова *Петр, Иванов*, когда дело идет об отце, звучат для него странно. И мы, взрослые, иной раз на минуточку забываем отчество и фамилию живущих с нами людей, которых привыкли постоянно называть *Федя, Петя*. Название по фамилии для мальчика уже школьное, и он не вдруг к нему привыкнет. Иногда он и просто не понимает вопроса; его надо бы опросить: как зовет тебя мать или отец? Как мать кликает твоего отца? Или что-нибудь в этом роде. Но из этого не следует, чтобы мальчик был совсем туп: не зная, как зовут его по отчеству и по фамилии, он может знать множество других предметов. Беседы о родителях, о братьях и сестрах, конечно, могут оживить ребенка; но нельзя ставить правилом, чтобы именно начинать с этих бесед. При неискусном приеме,

напротив, ими всего скорее можно смутить ребенка. Вообще об обхождении преподавателя с детьми, и особенно с новичками, мы еще будем говорить в своем месте; а теперь заметим, что ребенка, когда он первый раз приходит в школу, гораздо больше занимает личность самого учителя и классная обстановка. Естественнее всего ознакомить его с предметами, которые он теперь будет употреблять. Начиная с беседы о ближайших окружающих предметах, мы потом переходим к их группировке. На предметах, которые находятся в классе или в доме, всегда перед глазами ребенка, мы находим возможность в самом начале приучить его к наблюдательности, дать ему понятие о форме, цвете, положении и других качествах предметов. Мы таким образом вначале только *выводим* его к окружающему, более широкому кругу явлений. Затем уже следует приведение этих явлений в известный порядок, их *группировка*. Итак, мы разделяем свои беседы на два отдела: 1) предварительные беседы, 2) беседы, имеющие целью рассмотрение предметов в известном порядке, или группировке предметов. Все это мы и назначаем для занятий в первом, годичном курсе.

Предварительные беседы. Преподаватель не начинает с первого же урока сухих толкований на вопросы: где у тебя правая, где левая рука? Где у линейки ребро, где угол? — а лишь постепенно вводит в круг этих бесед и старается оживить их, вначале указывая на разнообразные свойства в предметах. Приведем пример.

«Вот, мы все расселись здесь за столами. Федя, что у вас дома такие же столы?» — «Нет, у нас таких больших столов нет». — «Вишь, какие длинные столы (учитель показывает рукой); зачем же здесь такие столы? Кто скажет?» — «Нас здесь много, нужно всем усесться». — «Нам нужны такие длинные столы (учитель показывает рукой), чтобы всем усесться. Ваня, повтори это и покажи рукой. Кто знает, что это я держу в руке?» — «Это мел». (Учитель раздает детям несколько кусков мела и обыкновенные камешки.) — «Вот рассмотрите хорошенько мел и ощупайте его... такой ли он, как камешки? (Учитель смотрит за тем, чтобы каждый рассмотрел и ощупал мел.) Какой же мел? Кто скажет?» — «Мел белый, мягкий, пристаёт к рукам». — «Коля, какого цвета мел?». — «Мел белого цвета». — «Сережа, что крепче: мел или камень?» — «Камень крепче мела, мел мягче камня». — «И мел, и камень тверды, но мел на ощупь мягче. Костя, поди сюда, проведи мелом на доске черту, вот так... проведите у себя на столе мелом такую же черту. Настя, видишь ты эту черту?» — «Вижу». — «Скажи, что сделал Костя?» — «Костя провел мелом на доске черту». — «Отчего же эта черта видна?» — «Оттого, что мел белый, а доска черная». — «Еще отчего? Вот я проведу этим белым камешком по

доске... видна ли черта?» — «Нет». — «Отчего же, когда провожу мелом, видна?» — «Оттого, что мел мягкий, а доска твердая». — «Миша, повтори это... Итак, мелом можно писать на черной доске, потому что он белый и мягкий. А чем еще можно писать, кто знает?» — «Грифелем, карандашом, пером». — «Вот перо и бумага. Я обмакиваю перо в чернила и делаю пером черту на бумаге (учитель заставляет нескольких учеников сделать какую-нибудь черту чернилами). Отчего черта видна на бумаге?» — «Оттого, что бумага белая, а чернила черные». — «Еще отчего?» — «Оттого, что бумага твердая, а чернила мягкие». — «Не мягкие, а совсем жидкие. Вот видите: можно писать и на черной доске белым мелом и на белой бумаге черными чернилами; можно, значит, писать и белым на черном и черным на белом. Вот карандаш и бумага, проведите карандашом черту на бумаге (учитель в разных местах класса заставляет учеников это делать). Какого цвета карандаш?» — «Карандаш серый». — «Отчего же видна черта?» — «Оттого, что я пишу серым карандашом на белой бумаге». — «Вот аспидная доска и грифель, проведите черту грифелем на аспидной доске... отчего видна черта?» — «Оттого, что я пишу серым грифелем на черной аспидной доске». — «Значит, серым можно писать и на белом и на черном. Мел, карандаш, бумага; перо, грифель — все это разные вещи. Назовите еще вещи белые, черные и серые; назовите вещи мягкие и твердые. Грифель мягок или тверд на ощупь?» — «Грифель тверд, но все-таки дает черты на аспидной доске, которые можно смыть губкой; когда я им долго пишу, он становится короче. Это значит, что грифель мелко крошится, стирается о доску, когда оставляет на ней черты; следовательно, он мягче доски. Точно так же и карандаш, оставляя на бумаге черты, стирается о бумагу». — «Отчего грифель не пишет на деревянной доске?» — «Он тверже дерева и не может о него крошиться». — «Отчего карандаш не пишет на стекле, на гладком переплете книги?» — «Хотя стекло и тверже, но оно гладкое, и карандаш скользит по нему, не стираясь: на стекле неровном, шероховатом, матовом карандаш пишет». — «Вещь, которой пишут, должна быть несколько мягкой; она должна легко крошиться, стираться. Вещь, на которой пишут, должна быть тверже и несколько шероховатой. Обе эти вещи должны быть разного цвета».

Названных здесь предметов достаточно для первых двух-трех бесед; преподаватель дает их в руки каждому и заставляет называть их, если дети не знают названий. Но подобные толкования в первое время продолжаются не более пятнадцати-двадцати минут; после того пять-десять минут преподаватель употребит на упражнения в некоторых движениях в классе (смотри дальше, в статье о гимнастике); остальное же время урока послужит к тому, чтобы показать на картинке какое-нибудь известное детям животное: лисицу, медведя, волка, кошку и рассказать о нем какую-нибудь легкую повесть, сказочку, которую преподаватель заставит детей повторить, или он объяснит им и разучит с ними небольшую песенку.

Особенно в первое время урок необходимо по возможности разнообразить.

Далее идет беседа о всех окружающих предметах. Как здесь, так и далее, мы приводим лишь остов бесед: учитель разрабатывает их, смотря по развитию учащихся, заботясь о том, чтобы каждый усвоил предмет основательно. При этом он указывает на материал, из которого сделан предмет, на его назначение и на другие, наиболее видные качества, а в особенности на цвет предмета, на его положение и на форму. Различные свойства сначала могут быть указаны *разом* на одном или нескольких предметах, а потом рассматривается и *отдельно* каждое свойство на разных предметах.

Различные свойства предметов

«Где теплее: здесь, в классе, или на дворе?» — «В комнате *теплее*». — «Отчего?» — «В комнате топят печку, и печка нагревает». — «А если топить печку на дворе, будет ли на дворе тепло?» — «Нет, комната огорожена стенами, потолком и полом, которые не дают теплу уходить». — «Из чего сделана печка, из чего стены?» — «Печка *кирпичная, каменная*; стены *деревянные*». — «Зачем же печка каменная, а не деревянная?» — «В печке разводят огонь, деревянная сгорела бы». — «Назовите мне здесь все вещи, которые могут *сгореть*; назовите такие, которые не горят. Вот я приставил стул к печке; что шире? стул или печка?» — «Печка *шире*, стул *уже*». — «Какие наши столы?» — «Наши столы *узкие и длинные*». — «Зачем они так сделаны?» — В «комнате нам хорошо сидеть зимой, потому что мы не озябнем». — «А что мы можем делать в комнате?» — «В комнате мы можем писать, шить, резать, стругать и проч.». — «Можем ли мы это делать впотьмах? Когда бывает *светло*, когда бывает *темно*? Где светлее: в комнате или в сарае с закрытыми дверями?» — «В комнате светлее, потому что есть окна. Окна в комнате пробиты для того, чтобы было светло». — «А зачем в окнах рамы?» — «Рамы для того, чтобы в них вставлять стекла, которые пропускают свет, не пуская со двора холод». — «Вот, я вставлю в окно доску: видно через нее или нет?» — «Через доску не видно: она *не прозрачная*, а стекла *прозрачные*». — «Зачем же нужны прозрачные стекла? Вот стакан, какой он?» — «Стакан *стеклянный, прозрачный*». — «А еще какой? Легкий или тяжелый? Зачем нужно, чтобы стакан был легкий? Отчего трудно пить прямо из ведра?» — «Стакан легче поднять и поднести к губам, чем ведро». — «Оттого ли только стакан легче поднести ко рту, что он легкий?» — «Еще и оттого, что он маленький, ведро же большое, и его трудно приставить к нашим губам». — «Если ты сядешь под крышку стола, то можешь встать на ноги?» — «Нет». — «Как же ты стоишь в комнате, не под крышкой стола?» — «Вель потолок тоже крышка». — «Потолок *высоко*, а крышка стола *низко*». — «Зачем нужно, чтобы крышка стола была низко?» — «За столом мы сидим, опираемся на него локтями». — «А скамейка выше или ниже?» — «Скамейка еще ниже». — «Зачем?»

Так преподаватель и далее указывает не только свойства предмета, но и их назначение и по возможности причины, почему в предмете те, а не другие свойства. Это необходимо иметь в виду при выяснении каждого свойства. Общие понятия о материале, из которого сделан предмет, о его цвете, величине, форме, положении, прозрачности, твердости и т. д. еще не составляют настоящего знания о предмете. Выясняя их, мы не выходим из круга отвлеченных понятий. Мы узнаем только, что вещи бывают каменные, деревянные, круглые, плоские, белые и т. д., а этого еще мало. Кроме общего понятия о свойствах, какие встречаются в разных вещах, важно также знать, какое свойство в той или другой вещи наиболее необходимо, какое в ней является случайно: то, что в одном случае может быть существенным и необходимым, то в другом является случайным, и наоборот (белый цвет в письменной бумаге, белый цвет в бумаге, какой оклеена коробка). Здесь мы рассматриваем свойства вещей в связи с их употреблением и назначением, а это всегда легко указать в обыкновенных предметах, сделанных человеком. Таким образом, учащемуся гораздо яснее и нагляднее представляется каждый признак, и он не только понимает его, но и сознает его связь с другими признаками в предмете. (По своему назначению стол должен быть известной высоты, иметь ножки или подпорку и сверху гладкую доску; для класса удобнее, если он черного цвета, чтобы слишком не пачкался.) В предметах природы такие объяснения требуют уже особых знаний, не назначаемых для первого курса, но и здесь можно коснуться некоторых, хорошо известных учащемуся отличий (для чего нужны кошке когти, собаке и волку зубы и быстрые ноги, птице крылья, дереву корни и проч.). Впрочем, в предварительных беседах достаточно ограничиться предметами, какие есть или можно найти в классе. Укажем теперь на свойства предметов в отдельности.

Материал, из которого сделаны предметы, и другие качества. Из чего сделан стул, стол, скамья? Что еще сделано из дерева? Из чего сделана печка? Какие каменные вещи ты знаешь? (Аспидная доска, грифель, печная труба, каменный дом, каменная ограда, каменный жернов на мельнице, каменный точильный брусок). Из чего сделана заслонка в печи? Укажи мне еще железные вещи (гвоздь, засов, ключ,

замок, ножик, пила, топор, игла и проч.). Какой это стакан? Из чего он сделан? Какие ты знаешь стеклянные вещи? (Чернильница, бутылка, рюмка, очки и проч.) Отчего ножик, топор, ключ делают из железа, а не из дерева? Можно ли сделать каменный топор, каменный ножик? Каменный ножик трудно было бы заострить, потому что камень ломок, стирается, крошится. Вот у меня железный (стальной) нож: я его немного согнул, и он опять выпрямился. Железо гнется; оно гибко, упруго. А камень гнется ли? Стекло упруго ли? Дерево упруго ли? Свежие, сырые сучья упруги, сухие ломки, камыш всегда упруг. Что скажешь про стекло? Стекло не упруго, хрупко, может разбиться вдребезги; оно прозрачно. А камень, дерево, железо прозрачны ли? Бумага прозрачна ли? Тонкая бумага и бумага, натертая маслом, несколько прозрачны. Аспидная доска легка, а какие здесь вещи еще легче аспидной доски? Стул тяжел, а какие здесь вещи еще тяжелее стула? Маленькая доска легка, а большая? Маленький камень легок, а большой? Ножик легок, а топор? Что легче: дерево или камень, камень или железо? Что лучше на случай пожара: каменный дом или деревянный? Отчего не строят домов железных? Железо дорого; летом, на солнце, оно сильно нагревается, а зимой, на морозе, скоро холодеет (в чужих землях иногда делают и железные дома). Что глаже: вот это полено или дерево на столе? Назови мне вещи гладкие и шероховатые. Что бывает жидко? Что мягко? Что твердо?

Назначение предметов. Для чего служит аспидная доска? Какие еще вещи нужны для письма? Чем пишут на аспидной доске, на большой классной доске, на бумаге? Можно ли писать углем и на чем? Отчего писать углем не так удобно? Для чего нужны стол, стул, скамья? На чем еще можно сидеть? Отчего бы не взять вместо скамьи обрубок дерева, а вместо стола кадку или ящик. Можно ли писать совсем без стола, только сидя на скамейке или стоя? Попробуйте это сделать. Для чего нужен потолок? Чтобы укрыть нас от дождя, холода, непогоды. Довольно ли одного потолка? А пол зачем нужен? Ведь можно бы ходить в комнате и по голой земле? Можно или нет заболеть от сырости, от грязи? На что нужны окна? На что нужны рамы и стекла в окнах? Что лучше: маленькая или большая изба? В какой избе легче дышать, когда много народу? Что делают со сте-

нами избы, чтобы она была теплее? Стены конопатят паклей, обшивают досками. Чтобы не дуло от пола и потолка, что делают? Какие окна должны быть в избе? Хорошо ли, когда в избе очень маленькие окна? Что делается с глазами, когда работаешь в темноте? Глаза слабеют и можно совсем ослепнуть. Что еще нужно для тепла? Довольно ли одних стен, потолка да пола? Чем хороша печь? От каких дров больше жару? Хорошо ли, когда печь дымит? Хорошо ли рано закрывать печь? Что делается от угару? Чем дурна курная изба? На что служит кафтан, тулуп и другая одежда? Назови одежду, которой прикрывают голову, грудь, спину и руки, живот, бедра и ноги. Кроме тепла и света, что еще нам нужно? Хорошо ли, если ходишь грязным, сидишь в грязной комнате? Чем это вредно? От грязи можно заболеть: совсем исхудает, да и на теле пойдут всякие сыпи, коросты, заведутся скверные зверьки... какие? Как соблюдать чистоту на теле, в одежде, в постели, в комнате? На что нужен стакан? Какая еще посуда нужна для еды, для питья? Как бы ты делал, если бы у тебя не было ни стакана, ни кувшина, ни ковшика, ни вилки, ни ножа, ни тарелки? Хорошо ли бы это было? Чем не хорошо? Нужна ли чистота в посуде?

Цвет предметов. Чтобы дети ясно различали цвета, нужно наперед ознакомить их с чистыми цветами радуги, так как на окружающих предметах цвета большей частью смешанные. Для этого преподаватель приносит в класс цветные бумажки или мячики, сделанные из цветной шерсти (или просто мотки шерсти), окрашенные в чистые цвета: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. Ему, кроме того, нужно иметь хотя три, четыре кусочка хорошей краски (кармин, сурик, гуммигут, берлинская лазурь). Он тогда покажет, как из соединения красного цвета с желтым происходит оранжевый, желтого с голубым или синим — зеленый, синего с красным — фиолетовый. Смешав все эти краски, он получит черный цвет. В черном цвете все цвета уничтожаются; оттого и ночью все темно или серо. Напротив, белый цвет есть соединение всех цветов: лучи солнца белые, а в радуге они распадаются на семь цветов. Если преподавателю трудно достать эти вещи, то ему всегда можно иметь смолу, сургуч и несколько кусков стекла. Острым краем напилка он выскоблит на стекле

черты и по этим чертам легко обломает стекла (особенно не толстые) в продолговатые пластинки около двух с половиной дюймов ширины и около пяти дюймов длины. Нужно всего три таких стеклышка; где есть стекольщик, там ничего не стоит их вырезать. Эти три одинаковых стеклышка он сложит краями в треугольник и свяжет нитками, чтобы они держались; потом по краям склеит их сургучом или смолой и тогда снимет нити. Эту треугольную призму он поставит на дощечку и снизу также приклеит к дощечке. Склеивать надо хорошенько, особенно снизу, чтобы не было ни малейшего отверстия, но тоже не слишком замазывать стекла сургучом. Так выйдет треугольный стаканчик, в который можно налить воды. Эту призму или стаканчик с водой, выбрав солнечный день, надо поставить на солнце, на окно с чистыми, незамерзшими стеклами (еще лучше это делать в темной комнате или в сарае, оставив для солнечного света одно отверстие). Когда солнце ударит в призму, то против нее на столе, на полу или на стене получится яркая радуга. Преподаватель слегка вращает кругом и передвигает стаканчик, пока не получит радуги; потом на этом месте он подложит белую бумагу, чтобы цвета были видны яснее. По этой радуге он и объяснит учащимся цвета с их переливами. Если он сумеет найти или отколоть гладкий, угловатый и чистый кусок льда, то, держа его несколько боком на солнце, достигнет того же. Школа, имеющая средства, не поскупится приобрести и настоящую призму. Призму из стеклышек можно сделать и гораздо уже, но тогда не выйдет таких широких разноцветных полос и рассматривать цвета будет труднее. «Да не лишние ли это затеи? — спросит читатель, привыкший думать, что для народной школы нужна только грамота, все это, пожалуй, хорошо, да станет ли времени?» Что мы отнюдь не жертвуем грамотой для какого-нибудь иного дела, читатель еще увидит далее, при самом нашем изложении, как заниматься грамотой. Но мы хотели бы только спросить: сколько времени уходит в школе на бесплодные, отрывочные беседы с совершенно неразвитыми учениками? Позаботиться с самого начала, чтобы дать стройный ход мыслям, приучить вдумываться в предметы — значит разом облегчить изучение всей школьной науки. Кто поступает иначе, тот похож на хозяина, который строил бы дом из одних бревен без пола,

без окон, без двери, без печи, без всего, чем дом становится годным для жилья, и оставил бы на случай, если нужен будет свет, проделать окна, если обкрадут, сделать дверь с замком, если станет холодно, устроить печь. Конечно, для устройства дома он потратит вдвое-втрое более времени, денег и труда, чем если бы с самого начала стал строить основательно. Обратимся к нашему предмету. Нужно ли, чтобы ребенок умел различать цвета? Если это нужно, то зачем же ждать случая, когда об этом встретится в книге, каждый раз прерывать чтение и возобновлять толкования, которые не могут прочно усесться в голове, потому что отрывочны и случайны? Разом давши о цветах точное понятие, вы сократите время для будущих объяснений. Вот подобное сокращение дела мы и имели в виду, когда несколько распространяли объем наших бесед.

Когда учитель увидит, что дети различают по цветным бумажкам или по радуге цвета, он обратит их внимание и на цвета окружающих предметов и будет задавать вопросы: какого цвета стена, кирпич, снег, рубаха, кафтан, трава, небо, какого цвета ты знаешь цветы? При этом он укажет и на переходные, смешанные цвета: желтоватый, искрасна-желтый, синеватый, тельный, лиловый, темно-красный, коричневый, серый, зеленовато-серый и проч. Какие волосы у Пети, у Вани, у Маши? Чьи волосы светлее, темнее, желтее? Назови мне какие-нибудь виденные тобой вещи красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего, фиолетового цветов. Для большего упражнения преподаватель постарается принести в класс разных цветных предметов (разные бусы, бисер, некоторые ягоды, свекла и проч.).

Положение предметов. Вася, куда ты теперь смотришь: взад или вперед? Ты смотришь вперед, прямо. Поверни голову вправо, поверни влево, — встань, обернись назад. Федя, сделай то же. Настя, Сеня, Маша, делайте вместе разом, что я буду говорить: голову кверху, голову книзу, смотреть прямо, повернуть голову влево, вправо, встать, обернуться назад. Будем это делать все вместе: поднять одну правую руку, опустить правую руку, — поднять левую, встать, — всем повернуть голову налево, направо, встать на одну правую ногу и поднять левую руку, встать на одну левую ногу и поднять правую руку, поднять обе руки кверху, опустить вниз, вы-

тянуть вперед, сложить назад, перегнуться на правый бок, перегнуться на левый бок, наклонить все тело вперед, наклонить назад, стукнуть по полу одной правой ногой, одной левой. Преподаватель смотрит, чтобы все это правильно делали, а кто не понимает, тех заставляет особенно делать. Что вы видите спереди перед собою? Скажи ты, Коля. Какая стена спереди? Какая вправо? Ты, Сеня. Какая влево? Ты, Наташа. Какая сзади? Ты, Миша. Что перед тобою прямо? Ты, Ваня. Что от тебя вкось? Что наверху? Что внизу? Что напротив печки?

Вот, я поставил две книги: какая от вас передняя, какая задняя? А от меня, какая передняя, какая задняя? От вас эта стена передняя, эта задняя, эта левая, эта правая. Обернитесь назад: какая тогда будет от вас передняя стена, какая задняя, правая, левая? От меня, если я так встану, как будут стены? А если так? А если так? Где от вас потолок? Где пол? Вот я держу в одной руке доску, а в другой книгу: что я держу выше, что ниже? Назовите мне, что от вас ближе, что дальше. Вот вам всем по палочке. Подымите палочки кверху, выше, ниже, держите прямо перед собой, ближе, дальше, передвиньте вправо, влево, укажите палочкой вкось влево, вкось вправо, взад, кверху, книзу. Возьмите аспидные доски. Положите палочку вдоль доски, поперек, вкось, сверху доски, снизу, с правого, с левого бока, держите палочку над доской, под доской, поставьте доски стоя, держите палочку перед доской, за доской, палочку через доску, положите доску, поверните доску наоборот. Вот кусок ситца: где лицо, где изнанка? Где у вас на платье лицо, где изнанка?

Ф о р м а п р е д м е т о в. Возьмите аспидные доски: укажите, как доска будет в длину, в ширину, в толщину? Где у стола длина, ширина, высота, толщина? Вот лист бумаги: как я теперь показываю? В длину. А теперь как? В ширину. Покажите палочкой, как стена будет в вышину? Как в длину? Где в этой комнате длина, где ширина? Как больше комната: в длину или в ширину? Вот у меня коробка: так что будет? Длина. Так? Ширина. Так? Высота. А вот я ее поставлю на короткую сторону, — вот так: теперь длина чем стала? Вышиною. Когда человек лежит, как он будет от головы до ног? В длину. А когда стоит? В вышину. Какая бывает тесемка? Тесемка бывает узкая и длинная. Какая бывает скатерть? Широкая.

Когда куртка лишь по пояс, как про нее говорят? Говорят, что куртка короткая. А полы кафтана какие бывают? Длинные. А жилет, если он очень жмет? Узкий. А деревья? Высокие. А кусты? Низкие. А нож, когда его наточить? Острый. А если много им резать, каким он станет? Тупым. Покажите и назовите мне здесь вещи: высокие и низкие, широкие, узкие, длинные и короткие, острые и тупые (дети и сами могут наделать таких вещей из палочек и бумаги). Вот я здесь вырезал три бумажки одинаковой длины (учитель вырезает три бумажки: первая поуже, вторая пошире, третья еще шире); взгляните сначала на эти две бумажки (учитель берет первую и вторую): чем они отличаются? Одна уже, другая шире. Которая широкая: эта или та? Та, что в правой руке, шире. Хорошо; эта первая бумажка узкая, вторая широкая, а вот я возьму третью: какая она? Третья еще шире. Если вторую я положу рядом с первой, какая она будет? Широкая. А если рядом с третьей? Тогда вторая бумажка будет узкая. Значит, одна и та же бумажка может быть и широка, по сравнению с одной, и узка, по сравнению с другой бумажкой. Одно и то же платье одному может быть широко, другому узко. Точно так же преподаватель ставит рядом три палочки: одну низкую, другую повыше, третью еще выше и указывает, что средняя палочка в сравнении с первой высока, а в сравнении с третьей низка. Котенок мал, но в сравнении с тараканом и котенок большое животное. Речка узка, но в сравнении с ручьем довольно широка. Час долог, но в сравнении с целым днем короток. Дорога через все село длинна, но в сравнении с дорогой до другого села коротка. Луна светла, но в сравнении с солнцем бледна.

Вот я провел рукой по столу: он ровный, плоский; вот эта бумага тоже плоская, а если я ее вот так изогну (учитель изгибает бумагу сводом), будет ли она плоская? Нет, она будет выпуклая, круглая. Укажите, какие вещи плоские, какие выпуклые или круглые. Голова плоская ли? Стена какая? Яблоко какое? Стекло в окне какое? Спеченный хлеб какой? Доска плоская; считаем, сколько в ней углов: раз, два, три, четыре. Эта доска четырехугольная. Что еще здесь четырехугольное? (Стены, пол, потолок и проч.) Эта бумага какая? Четырехугольная. А вот я ее сложу так: сколько теперь в ней углов? Три; теперь бумага трехугольная. Крыша в доме

с потолком какая будет? Треугольная. (Учитель делает из бумаги подобие крыши с потолком.) Что же мы находим в каждой вещи? Вот коробка: это одна ее сторона или грань, это другая; между сторонами, где они сходятся, — край или ребро; на каждой стороне, где ребра сходятся, виден угол, и между сторонами у ребер также углы. Здесь угол между сторонами снаружи, а вот, если я открою коробку, виден угол и внутри. Итак, в коробке стороны и ребра: углы же видны между сторонами — у ребер, а на сторонах — между ребрами. Укажите стороны, или грани, ребра и углы в комнате, в печке, в доске, в камне, в книге, в деревяшке.

При обозрении всех этих признаков можно брать во внимание и их отношение к нашим пяти чувствам. Глазами мы узнаем цвет, глазами и вместе руками (осязанием) — положение, форму, материал. К зрению еще относятся признаки: светлый, яркий, темный, туманный, мрачный и проч.; к слуху: тихий, громкий, звучный, глухой (стук) и проч.; к осязанию: теплый, холодный, твердый, мягкий, гладкий, тяжелый, легкий, сухой, мокрый и проч.; к вкусу: сладкий, горький, соленый.

Части предмета. Вот у меня листок бумаги: я оторву от нее кусок. Этот кусок, вся ли бумага, которую я держал? Нет, это часть ее: я должен приставить кусок к листу, от которого оторвал, чтобы вышла вся бумага. ~~Вот~~ я разорву бумагу по кускам и раздам вам: что я сделал? Я разделил бумагу по частям. Смотрите, я держу в кулаке ключ: весь ли ключ вы видите? Нет, мы видим только часть его. Вот ножик: что вы в нем видите? Мы видим один черешок, а лезвия мы не видим; мы видим лишь часть ножика. Если взять ножку от стола, будет ли это весь стол? Нет, это будет часть стола. А какую другую еще часть стола вы знаете? Другая часть стола будет крышка, или верхняя доска. Укажите мне части в комнате, в печке, в теле человека, в голове, в телеге, в окне, в книге. Зачем в телеге нужны колеса, а в санях полозья? Отчего летом не ездят на полозьях, а зимой на колесах? Зачем в печке нужна труба? К чему служат на голове уши, глаза, нос и рот? На что руки, ноги? На что в книге переплет? На что в ноже черешок? И прочее.

Действие и состояние. Место, время и образ действия — на вопросы: *где, когда, каким образом?* Сюда относятся все вопросы о положении предмета и

вообще все пояснения к действию по вышеприведенным признакам: положить *сверху*, повернуть *вправо*, разорвать *поперек*; высокий дом — дом подымается *высоко*, узкая бумажка — бумажка вырезана *узко*, гладкая доска — доска выскоблена *гладко* и проч. Просмотрим некоторые из действий.

Состояние и изменение места: лежит, стоит, находится, подымается, стелется, тянется; положить, повернуть, сдвинуть, вынуть, всунуть и проч.

Действия по отношению к материалу: сделать, приготовить, вырубить, сколотить, обтесать, выпилить, выбить, сковать, вылить (из металла), выстроить, выложить (камнем), вымазать (известкой, глиной), слепить, вырезать, выкроить, сшить, связать, свалять.

Цвет: окрасить, выбелить, зачернить, покрыть краской, подмалевать.

Действия по отношению к зрению: видеть, глядеть, смотреть, наблюдать, замечать; светить, блестеть, сиять, сверкать, мерцать, меркнуть, темнеть, тускнеть, белеть, чернеть, желтеть, зеленеть, краснеть, просвечиваться, отражаться (в воде, в зеркале). Забор заворачивает, бумага загибается, волчок кружится, вертится, двор идет кругом, дом выдвигается вперед, угол выдается, угол вдаётся между стенами.

Действия по отношению к слуху: слышать, слушать, внимать, вслушиваться; шептать, шуметь, гудеть, свистать, греметь, трещать, дребезжать, звенеть, звякать, шелестеть, шуршать, производить шорох, шипеть, урчать, стучать, кричать, голосить, стонать, выть, отозваться, откликнуться. Сюда же относятся различные голоса животных.

Действия по отношению к осязанию, обонянию и вкусу: щупать, трогать, чувствовать, нюхать, пробовать; твердеть, стать мягким, жидким, таять, растопиться, мокнуть, сыреть, выгладить, выровнять, колоться (игла колется), жечься, холодеть; греть, притупить, заострить, пахнуть, благоухать, прогоркнуть, прокиснуть, солить, подслащать.

Деление на части: разделить, разобрать, разнять, распилить, разрубить, разрезать, растрескаться, разбиться, рассыпать, разлить.

Описание предмета и сравнение его с другим предметом. Описание большой классной

доски по положению, по форме, по цвету, по веществу, из которого сделана, по другим качествам и по ее назначению. Классная доска стоит против нас у стены; она четверугольная, черная, деревянная, твердая, большая, тяжелая; на ней пишут мелом, показывая урок целому классу. *Сходство* ее с аспидной доской: обе четверугольные, обе черны, на обеих пишут. *Различие* от аспидной доски: классная доска большая, аспидная маленькая; классная доска тяжелая, аспидная легкая; классная — деревянная, аспидная — каменная; на классной пишут мелом, на аспидной — грифелем; классная — одна для целого класса, аспидная есть у каждого ученика. Здесь преподаватель еще начинает приучать к сравнениям; он делает лишь немного сравнений и описаний, для того чтобы и при группировке предметов несколько заниматься этим с учениками. Так, он может еще дать описать и сравнить: грифель и карандаш, окно и дверь, стол и стул или скамью. Приведем еще в пример описание окна. Окно находится в комнате, в стене, которая от нас влево; оно состоит из рамы и стекол (или из двух рам, которые отворяются вместе); стекло меньше рамы, в раме несколько стекол; и стекла, и рама четверугольные; рама белая, окрашена белой краской, деревянная, стекла прозрачные; окно сделано для того, чтобы было светло в комнате. *Сходство* с дверью: и окно и дверь находятся в стене, обе вещи служат отверстием в доме, обе четверугольные, в обеих есть дерево, обе твердые. *Различие*: окно в середине стены, дверь доходит до полу; окно служит для света, дверь для входа; в окне стекла, в двери их нет; в окне рама, в двери сплошные доски; в дверях приделан замок, чтобы входить снаружи, в окне только изнутри крючок или засовка.

Несмотря на разнообразие, какое преподаватель может придать всем этим беседам, они утомили бы учащихся, если бы заниматься этим сплошь, в продолжение всего урока.

Преподаватель может распределить время примерно таким образом:

1. Первые двадцать минут — наглядная беседа.
2. Следующие десять минут — повторение того, что пройдено в беседе.
3. Следующие пять или десять минут — гимнастические движения.

4. Остальное время: показывание картинок, соединенное с рассказом, или сознательное разучивание песенок. Достаточный материал для этого можно найти в моей «Русской азбуке» и «Книге для первоначального чтения», так же как в «Родном слове» Ушинского, в «Книге для чтения» Резенера и Волкова и проч. Преподаватель выбирает для этого самые краткие и легкие рассказы и сообщает их изустно, без помощи книги.

Живая речь тут всего необходимее. Для детей же тут особенно важно развитие воображения, фантазии, развитие нравственного чувства и упражнение в связном изложении мыслей. К этому должны быть направлены рассказы.

Группировка предметов. Приведенные выше упражнения можно покончить к тому времени, когда учащиеся начнут читать по азбуке легкие рассказы. В нашей азбуке («Русская азбука») первая беседа служит для краткого повторения того, что усвоено в этих первоначальных беседах. В дальнейших беседах нашей азбуки преподаватель найдет группировку предметов в следующем порядке:

А. Предметы природы: 1) *Животные*, каких можно встретить на дворе. *Домашние животные*: кура, гусь, утка; коза, свинья; собака и кошка; лошадь и корова. 2) *Дикие животные*. Дикие четвероногие животные: волк, медведь, лиса, белка и заяц. *Дикие птицы*: большие хищные, болотные, певчие; перелетные птицы. Их сравнение с домашними. 3) *Насекомые*: кузнечик, стрекоза, бабочка, пчела, комар, таракан, муха. *Предметы одушевленные и неодушевленные*. Поле и лес, огород и нива. *Цветы*, растущие в поле; *деревья*, растущие в лесу; *овощи, хлебные растения*. 4) *Весна, лето, осень и зима. Солнце и месяц. Ветер*. 5) *Камни*: булыжник, камень, известняк, аспид. Песок, глина, мел, известка. *Земли*: песчаная, глинистая, черноземная. *Металлы*: железо, медь, олово, серебро, золото. Медные и серебряные *монеты*. 6) *Огонь и вода*. Явления огня, различные воды. Озеро, болото, ручей, река, море. Понятие *о природе. Естественные и искусственные предметы*.

Б. Человек и его свойства. 1) *Части человеческого тела*: голова, грудь и спина, желудок, руки, ноги. *Части головы*: глаза, уши, нос, язык, зубы. *Пять чувств*: зрение, осязание, слух, обоняние и вкус. *Ум и речь*.

2) Как человек *употребляет свои способности* себе на пользу? Жилище и его устройство. *Пища* с огородов, полей и от животных. *Одежда* от полевых растений, от домашних и диких животных. *Орудия* для различных работ. Орудия, употребляемые в некоторых ремеслах. Домашние и земледельческие орудия. Предметы, приготовляемые из глины и железа. *Посуда* из дерева, глины, стекла, чугуна, железа и меди. Предметы, употребляемые для езды. 3) *Умелость и неумелость* в деле. *Наука, учение*. *Нравственные* качества человека: добродетели и пороки.

Перед каждым отделом у нас в азбуке есть небольшие рассказы, пословицы, загадки, стихотворения и проч., которые вводят в круг предметов, о которых должна идти беседа.

Эти статьи довольно легки по содержанию и могут быть прочтены без многих объяснений прежде беседы, к которой каждый ряд их приурочен. Подобное же значение в «Книге для первоначального чтения» имеет первый ряд упражнений и большая часть статей второго и третьего ряда. Где введено «Родное слово», там точно так же можно воспользоваться группировкой предметов, представленной в этой книге, лишь немного изменив ее согласно с целью, какую мы сейчас укажем. В нашей азбуке из самого изложения бесед уже видно, к чему они должны быть направлены, и здесь мы дадим лишь некоторые объяснения. Во-первых, не надо думать, что каждую беседу в азбуке мы назначили для одного урока. Как в один урок не все может быть прочтено, что предшествует беседе, так и самую беседу преподаватель может делить на два, на три урока: мы в нашем делении желали только указать разряды, на которых последовательно следует останавливаться. Во-вторых, надо помнить, что здесь лишь группировка уже *известных детям предметов*, а не подробное их изъяснение. Вы здесь почти ничему новому детей не учите, а лишь приводите в сознание и в порядок то, что ими уже усвоено из непосредственных наблюдений. Следовательно, круг предметов должен быть по возможности ограничен (что мы и сделали), и в самом их выборе следует руководствоваться указаниями учащихся: вы всякий раз спрашиваете, что они знают в том или другом кругу явлений, и далее того, что им известно, вы не заходите, потому что на первый раз

ваша цель — лишь установить детские понятия, а не обогащать новыми сведениями. Конечно, где достанет времени, преподаватель укажет и на предметы, менее знакомые или совсем незнакомые, в связи с теми, которые детям известны (в деревнях — на городскую обстановку, в городах — на деревенские орудия и работы, представив для этого модели, рисунки и проч.), но мы здесь говорим лишь о главной цели беседы.

Мы полагаем, что из нашего изложения уже довольно ясна эта цель; но некоторые все-таки могут выразить сомнение: зачем *учить* детей тому, что им известно? Зачем, например, спрашивать их, что сделано из камня, что из дерева, добиваться от них ответа на то, что у курицы есть крылья, а у лошади четыре ноги, когда вы тут еще не имеете в виду никакого *нового* знания? Такие вопросы обыкновенно задают лица, которые сознательно или бессознательно, по старинному обычаю, со словом *учить* соединяют понятие о *заучивании*. Предостерегаем преподавателей, не вполне избавившихся от этого обычая, что, обращая как предварительные беседы, так и указанные здесь занятия в ученье такого рода, они совершенно уничтожают все их значение. Здесь дети совершенно свободно высказывают свои наблюдения и знания, и преподаватель — только их собеседник, умеющий поставить вопросы так, чтобы их знания высказались разнообразнее и полнее. Что касается новых знаний, то в первый год (напоминаем, что речь идет о беседах первого года) дети и без того довольно приобретают их на уроках письма, чтения, арифметики. Это и служит главным их занятием; на беседы же мы назначаем в неделю всего четыре урока. На них вы даете детям случай привести в ясность и те сведения, которые они уже имеют. Вы таким образом узнаете степень их развития и вместе кладете прочное основание для их дальнейших успехов. Во-первых, нельзя сказать, чтобы простые понятия, входящие в эти беседы, уже вне школы были усвоены детьми вполне отчетливо: к известному вам всегда придется прибавить здесь кое-что новое. Впрочем, имея детей, более развитых, разумный преподаватель, конечно, ускорит эти занятия, остановится на вопросах, более трудных, например, более займет сравнением и описанием предметов. Во всяком случае, ему придется много упражнять в языке, но не в том смысле, чтобы развивать детское красноречие, а в том, чтобы

научить точному употреблению слов. Дети могут знать слово и не знать с точностью понятия, им означаемого, как это часто бывает со словами, усвоенными по наслышке, по памяти; они могут знать предмет и не знать слова, или, по крайней мере, не твердо припоминать его; наконец, они могут знать и предмет, и слово, но неправильно соединять их, неясно представлять их отношение. Дело первой важности, чтобы во всех этих случаях, упражняясь в языке, дети говорили о предметах, им близких и знакомых. Во-вторых, не менее важна логическая установка понятий. Дети, конечно, судят логически, но их суждения отрывочны и бессвязны и вообще таковы, что на этих суждениях еще нельзя строить никакого прочного знания. Предоставить их в этом самим себе (то есть скорее научить грамоте и потом пусть они уже сами приобретают из книг необходимые сведения) — значит сделать их самоучками, то есть допустить случайность и произвол, причем и самый талантливый человек не всегда выходит на верную дорогу. Без сомнения, сельский мальчик может знать о зверях, птицах и других близких ему явлениях природы иногда более, чем его учитель, даже прошедший полный курс естественных наук в университете; но что ж из этого? Его знание все-таки остается бесплодным и нисколько не избавляет его даже от самых грубых суеверий. Значит, важно здесь не количество знаний, а важна их внутренняя связь, и *вся сила заключается в том способе, в методе, по которому мы их усваиваем и приводим в порядок.* Во всяком знании мы различаем две стороны: *наблюдение* и *вывод*. Для полноты и точности наблюдения необходимо знать те стороны, около которых группируются различные свойства предметов (материал, форма, назначение и проч.), и уметь различать в этих свойствах существенное от случайного. Для вывода необходимо сравнивать предметы по их признакам, чтобы через совпадение этих признаков доходить до известной обобщающей мысли. (Курица, гусь, ястреб, ласточка имеют крылья: это *птицы*. В домах, сараях, хлевах стены, пол четырехугольные; ведра, стаканы, бутылки, тарелки, горшки круглые. Следовательно, в *постройках* находим обыкновенно форму *четырёхугольную* и *треугольную*, в посуде — форму *круглую*.) Занимаясь этим с толком, преподаватель, так сказать, вновь проходит с детьми путь, которым они первоначально приобрели знания, но теперь этот путь освещен

новым светом и ведет к общей, определенной цели. Новое здесь заключается в логической нити, связывающей разбросанные зерна понятий, в усвоении первых логических ступеней, по которым понятия восходят от частного к общему. Это и есть начало метода, без которого знание бывает совершенно бесплодно. Последовательный метод восхождения от частного к общему, от наблюдения к выводу должен быть проведен во всех предметах элементарного обучения. Он важен не потому только, что способствует осмыслительному усвоению знаний, но и сам по себе. Допустим даже, что по другому способу дети скорее научились бы грамоте, арифметике и проч. Но тут дело совсем не в скорости. Учась последовательно, дети *незаметно усваивают самый метод изучения*, а это и есть первое, главное, самое необходимое из всех приобретаемых ими знаний.

Обратимся теперь к изложенной нами системе группировки предметов и по поводу ее заметим следующее. После того как дети упражнялись на предметах, находящихся в комнате, мы выводим их во двор, указываем, что можно встретить на дворе. При этом мы отнюдь не полагаем, что таким чисто внешним способом можно расширять круг понятий: предметы, встречаемые на дворе, в поле, в лесу, могут быть *более понятны* детям (особенно сельским детям, которые большую часть времени проводят на воздухе), чем предметы, находящиеся в комнате: все зависит от того, на какие стороны вы обратите на них внимание, и беседа о посуде, о платье, о частях дома может быть гораздо сложнее беседы о домашних животных, о поле и лесе, о погоде и проч. Ближкое ребенку не надо понимать только в смысле вещественной близости, а так, как близкое к его понятиям (стул, на котором ребенок всякий день сидит, очень к нему близок, однако объяснить форму и устройство стула ничуть не легче, чем, например, растолковать, что если раскрошить камень, выйдет песок, что в дереве есть корень, ствол и листья и проч.). Мы выводим ребенка во двор, чтобы начать группировку предметов с домашних животных. Где он будет наблюдать их, конечно, все равно: дело лишь в том, что он их знает. Преподаватель спрашивает, какие из животных, находящихся при доме, ему знакомы и также, чем они отличаются. Учащийся указывает немногие известные ему отличия в форме этих животных, в их привычках, в

пище, ими употребляемой, в пользу, ими приносимой. Например, на вопрос, чем не похожи друг на друга кура и утка, козел и корова, совершенно достаточно, если он скажет: «Кура разгребает сор и отыскивает зернышки, а утка плавает в воде и ест, что найдет в воде; у утки нос такой толстый; козел маленький, а корова большая; корова мычит: *му-у*, а козел: *бе-е*; корова дает молоко». Может быть, при некотором напоминании со стороны преподавателя он скажет и более; преподаватель, приучая понемногу к наблюдению, пожалуй, и наперед задаст классу такой урок: «Посмотрите у себя дома вот таких-то животных и подумайте, чем одно с другим сходно и чем одно от другого отличается; увидим, кто из вас больше заметит». Напомним, что здесь все должно быть известно из наглядных наблюдений. Предметы, которых дети не видели, следует показать им в природе или, в крайности, на картинке (сокол, журавль, цапля); о тех предметах, которые они хорошо знают, также напомнить по картинкам. Иначе лучше не говорить о предмете. Но более полные и всесторонние наблюдения под руководством учителя назначаются для следующего курса; здесь же достаточно воспользоваться знаниями, уже приобретенными до школы. Преподаватель здесь только при случае будет выделять постоянные, существенные признаки от случайных. Например, если ребенок скажет: «Наша корова черная»,—то он обратит внимание на то, что не все коровы черные, а, например, все имеют хвост, четыре ноги, рога. Тут преподаватель, где нужно, применяет к делу и прежде усвоенные понятия о свойствах предметов, обращая внимание на их форму, положение, цвет, назначение и проч. Признаков должно быть отмечено немного, но вполне характерных и с возможной точностью. Беседы о домашних животных дают возможность различить четвероногих от птиц; при этом преподаватель укажет и на третий разряд — *рыб*, которых ребенку, конечно, случилось видеть. Отличия и здесь лишь немногие: четвероногое ходит по земле, рождает живых детенышей; рыба плавает в воде, а на земле жить не может. Далее уж мы не будем подробно излагать, на что обратить внимание: из настоящих объяснений преподаватель мог понять сущность бесед такого рода. Вслед за тем в немногих чертах домашние животные сравниваются с дикими (дикие живут в лесах, убегают от человека, наносят ему вред, но от

них есть и польза... какая? — от них мы получаем шкуру и мех). Отличие диких между собой кратко: волк страшен зубами, медведь лапами, медведь больше и сильнее волка и проч. Между дикими птицами мы различили хищных, болотных, певчих, потому что эти отличия довольно резкие и могут быть без особых объяснений знакомы ребенку (различие животных по зубам, по устройству клюва и лап принадлежит второму курсу). Диких животных мы встречаем в лесу, в поле, и естественно следует краткая беседа о поле. Тут мы, во-первых, оканчиваем группировку животных, упоминая о насекомых и для полноты системы — о земноводных (лягушка), о раках и пауках. Отличие насекомых выясняется тем, что они очень маленькие, с тельцем, рассеченным на членики, и имеют шесть ног; рак гораздо больше живет в воде, но не сходен ни с рыбою, ни с лягушкой, которая прыгает и по земле и всего имеет четыре ноги, а не десять ног, как у рака (у рака пять пар ног, передняя пара с клещами); паук отличается от насекомых особенно тем, что имеет восемь ног и устраивает для ловли мух паутину. Впрочем, если и эти подробности могут сбивать, то ограничиться тем, что упомянуть о лягушке и о насекомых. Далее в беседе мы от животных переходим к растениям, почему и нужно выяснить, что такое предмет неодушевленный. Упоминая о различных плодах, преподаватель может остановиться на различии огорода, вспаханного поля, сенокосного поля, сада, плодового сада и дикого леса. Различие трав и деревьев между собой дети выясняют кратко. Трава маленькая, дерево большое; у травы слабый стебелек, у дерева крепкий ствол; трава идет на корм скоту, из дерева строят хату. У ели и сосны иглы; у ели сучья наверху короче, книзу длиннее; у березы белый ствол, кругловатые, к концу острые листья с зазубринками и проч. Хорошо бы, если бы дети научились здесь различать деревья по форме листьев: запасшись сушеными листьями, преподаватель в урок черчения мог бы раздавать им обводить абрис листа, кладя его на бумагу. Цветы дети различают по цвету и отчасти по форме, овощи — по величине, форме и отчасти по вкусу, хлебные растения — по виду зерен и колосьев (преподаватель может принести в класс образчики зерен и сухих колосьев). Ребенок знает, что растения распускаются весной и к зиме опять вянут; насекомые также исчезают к зиме в полях и являются с весною. Эти переме-

ны так явственно выступают, что по естественной связи явлений приходится побеседовать и о временах года. При этом преподавателю представляется случай выяснить и меру времени, дать понятие о часе, дне, неделе, годе. Он научает детей также пользоваться часами. С представлением о временах года нераздельно связано и представление о солнце, о ветре (сильный и слабый ветер, теплый и холодный). Далее, в порядке предметов, пойдет речь об ископаемом царстве: о камнях и металлах. Эти предметы удобно показать и в классе, чтобы дети на первый раз хоть по цвету, блеску и твердости выяснили себе их различие. Хорошо бы иметь острые куски камней и металлов, чтобы дети, черкая одним по другому, могли узнать, что тверже: если одна вещь царапает другую, значит она тверже. (Тут можно сравнивать и другие вещи: что тверже, кость или дерево? кремень или железо? дерево или бумага? грифель или стекло? При черканье не надо сильно надавливать: если сильно тереть, то, пожалуй, и деревом можно оставить след на железе.) Из камней достаточно показать: булыжник (гранит), кремень, глинистый камень (сланец, темно-серый, слоистый), известняк (беловатый), песчаник (в точильных брусках), шифер, мрамор (если найдется). Если представится случай, можно показать и драгоценные камни: иначе лучше не вести о них беседы. Взамен этого дать ученикам рассмотреть кусок каменного угля, серы, поташа и т. п. О землях учащийся скажет немного: песчаная земля — сухая, сыпучая; глинистая — вязкая; на одной глине или песке все растет плохо, черная земля — плодородная. При беседе о металлах преподаватель знакомит и с монетами. В связи с беседами об ископаемых предметах находится следующая беседа: об огне и воде. В рассказах, предшествующих той и другой беседе, упоминается о некоторых работах, где участвуют огонь и вода. Этими естественными явлениями и заключается ряд бесед о природе. Тут мы кратко поясняем понятие о природе и о различии между естественными и искусственными предметами. Далее мы переходим к человеку и к группировке всех предметов, относящихся к человеку. Естественнее всего сначала идет речь о частях человеческого тела (преподаватель указывает форму, положение и назначение этих частей) и о пяти чувствах (их употребление). В дополнение к статьям азбуки здесь могут служить пословицы и загадки, поме-

щенные в «Книге для первоначального чтения» (второй и третий ряд упражнений). В связи с другими способностями человека упоминается о языке и речи. После беседы о способностях человека естественно повести беседу о том, как человек додумался, чтобы устроить себе жилище, найти всякую пищу, приготовить одежду. Группировка этих предметов в указанном нами месте получает особенное значение, потому что речь идет об уме и искусстве и о труде человека. Так выясняются преимущества его природы и становится возможным указать и на его высшее нравственное назначение. Так как предыдущие беседы уже готовят к настоящей, то здесь возможно войти в некоторые подробности, касающиеся употребления, какое человек делает из различных предметов природы (к чему служит лыко? к чему лен, конопля? что дает для одежды овца? откуда добывают кожу на сапоги?). В связи с теми или другими работами выясняется и понятие об орудиях. Наконец, к числу важных удобств жизни принадлежит употребление различной посуды и разных способов передвижения. Толкование о посуде мы отделили от беседы о пище, потому что тут преимущественно идет дело об употреблении предметов царства ископаемого (железо, медь, глина, песок для стекла и проч.). Мы с намерением не дали в начале группировки предметов из домашнего быта, потому что вначале она была бы бессистемной и бессвязной или требовала бы более трудных бесед о способностях человека вообще. Но предметы домашнего быта: мебель, посуда и проч. — очень удобны для объяснения разных свойств в предметах; в предварительных беседах они и группируются по различным свойствам: по цвету, по форме, по материалу, по назначению и проч. Учащийся при этом, конечно, приводит в сознание многое, о чем мы сейчас упоминали; но все-таки тут еще нет той группировки, по которой предметы домашнего быта входили бы в определенный круг явлений.

Дальнейшие беседы ведут к тому, чтобы выяснить, как с умением браться за дело и как умение дается наукой и, наконец, главнейшие нравственные качества человека. Связь с предыдущими беседами здесь ясна: обладая способностями, чтобы обратить в свою пользу все предметы природы, человек для своего счастья должен с толком и добросовестно браться за всякое дело и вместе поступать так, чтобы и другим хорошо было жить на свете. Нравст-

венные качества, впрочем, выясняются не только здесь, а при случае и во всех предшествующих беседах, чему дают повод помещенные у нас пословицы, рассказы, стихотворения. Наконец, выяснение нравственных начал принадлежит религии как особому предмету преподавания, о чем будет речь далее.

Здесь беседы служат повторением прежде прочитанного и дают разнообразный материал, служащий и для умственных упражнений, и для развития чувства прекрасного. Поэтому и целый урок может быть посвящен беседе лишь с небольшим перерывом для гимнастических упражнений. Преподавателю не следует торопиться в этих беседах, давая в каждый урок, что учащиеся могут усвоить, смотря по их способностям. Примерное распределение занятий может быть такое.

1. Первые 20 минут преподаватель напоминает, что было прочитано и уже пояснено прежде о том или другом предмете, подготавливая к группировке. При этом он указывает на действительные предметы и на картинки, выясняя сходство и различие предметов в главнейших признаках (эти указания, деланные прежде при чтении, здесь повторяются в большей связи).

2. Следует минут 5 гимнастических упражнений.

3. Следующие 20 или 25 минут идет группировка предметов с указанием их главнейших отличий, причем преподаватель заставляет детей с точностью повторять сделанные определения (корова, лошадь, собаки — четвероногие животные; кура, утка, гусь, ласточка — птицы; окунь, щука, ерш — рыбы) и также спрашивает вразбивку (ласточка — какое животное? Щука — какое? Привести в порядок следующие предметы: гусь, собака, окунь, кошка, утка, щука и проч.) или, сказав несколько признаков, он заставляет угадывать название (разгребает сор — кто? Роет мордой — кто? Бьет задними ногами — кто?).

4. Последние 10 минут он употребит на то, чтобы повторить или и пропеть одно из разученных стихотворений...

В заключение считаем нужным заметить, что указанное здесь, как и в других случаях, распределение времени на уроках мы отнюдь не считаем непреложным и неизменным. Мы здесь вовсе не желали навязывать преподавателю какой-нибудь мертвой системы, а хотели только наглядно показать, что при занятиях в классе необходим

какой-нибудь порядок, который, по требованию практики, конечно, много раз может изменяться.

КЛАССНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Как установить порядок в классе? Какие принять меры взыскания против лени, строптивости и различных шалостей учеников? Вот вопросы, над которыми всегда педагоги много ломали голову. Простейший для этого способ, какой употребляли в старину, и какой, вероятно, до сих пор не совсем вывелся в некоторых местностях, есть собственноручная расправа преподавателя в виде мимолетных тычков и пинков, быстрого, отчасти даже шуточного нагибания головы за вихор к столу, дранья ушей, щелчков по лбу и т. п. Как ни достоин презрения преподаватель, дозволяющий себе подобные варварства с учениками, по нашему мнению, еще хуже поступал бы он, если бы допускал в школе сечение со всею его отвратительной обстановкой. Впрочем, что тут хуже, что лучше, разбирать не стоит: довольно того, что в подобных наказаниях выражается лишь животная грубость и жестокость, унижающие всякое человеческое достоинство как в учащихся, так и в преподавателе. Что в самой жизни, в семье дети подвергаются подобным взысканиям, не может служить оправданием для школы: это самое, напротив, даже приверженцев строгой, казарменной дисциплины должно бы отвращать от них, потому что наказания, к которым дети привыкли в грубой среде, где живут, окажутся для них совсем недействительны, и названный защитник дисциплины, вероятно, будет придумывать, нельзя ли прибавить другое, более нравственное сечение, если можно так выразиться. Но чем заметнее грубость и дикость нравов в окружающей среде, тем более школа, давая пример других, человеческих начал, должна чуждаться и тени чего-нибудь подобного. Преподаватель, который сколько-нибудь дорожит своим добрым именем и рассчитывает иметь *действительное* влияние на учащихся, которое выражается не в раболепном страхе, а в любви к нему и уважении, конечно, погнушается прибегать к подобным мерам, как бы на вид ни казалась велика вина маленького преступника. Но есть преподаватели, которые и без телесных наказаний умеют задать такую острастку, что целый класс дрожит при одном их взгляде, и мертвая тишина воцаряется при их приближении. Как достигают

они такого результата, многих решительно удивляет: они никогда не крикнут на ученика, не выкажут своего недовольства каким-нибудь порывистым движением. Дело у них идет спокойно, ровно; их резкий, холодный учительский взгляд, кажется, выследит в душе учащегося малейший зародыш какой-нибудь шаловливой наклонности, — и такие педагоги обыкновенно считаются образцовыми. Весь секрет их успеха заключается в долгом, зорком, строгом, настойчивом преследовании и подавлении всего, в чем выражается детская живость, самостоятельность детского характера. Они с самого начала умеют овладеть волею детей, еще боязливых, нерешительных при первом их появлении, и в этом состоянии испуга держат их постоянно. Они упражняют детей исключительно в исполнении правил, клонящихся к водворению тишины и мертвенного порядка, и за малейшее отклонение от этих правил подвергают их нравственной пытке в виде холодных, едких насмешек или долгих, мелочных допросов. Дети обыкновенно хорошо знают у них затверженный урок; но основательного понимания предмета или умственного развития совсем не выказывают. Мы с своей стороны таких преподавателей далеко не ставим в образец для подражания: в их классе нет жизни, нет той свободной сознательной деятельности, которая сама по себе составляет радость для детей и служит первым условием для их развития. Преподаватель должен помнить, что он готовит детей не для одной только минуты, когда нужно выказать их знания перед посетителем, а для будущего: он должен развить в них способность к самостоятельному труду, чтобы время школьного обучения служило им закладкою для дальнейших успехов в жизни. Чтобы заохотить детей к труду, в школах придумывают разные поощрения, даже особые знаки отличия для способных и прилежных. По нашему мнению, преподавателю следует быть очень осторожным в этих знаках предпочтения, оказываемых некоторым из детей к унижению других. Поддерживая естественное чувство соревнования, он в то же время позаботится о том, чтобы оно не выродилось в опасную гору самолюбия, чтобы отличенные не возгордились и не стали помыкать более слабыми: тогда разрушится всякий добрый дух товарищества, который служит в школе лучшим двигателем к успеху. Преподаватель должен одинаково ко всем оказывать любовь и заботли-

вое внимание и почаще вспоминать притчу о блудном сыне. Порядок в школе и успехи учащихся лучше всего достигаются, без всяких наказаний или наград, самым способом преподавания и способом обхождения преподавателя с учениками. Видя его рвение и горячее желание добра, более восприимчивые из детей скоро привяжутся к нему всей душой: это, без сомнения, будут и наиболее способные; а составив около себя кружок таких детей, готовых *не из страха, а из любви и уважения* во всем следовать его примеру и доброму совету, нетрудно иметь влияние и на остальных. Преподаватель должен стараться пробудить самостоятельность в учащихся, внушить им бескорыстную любовь к труду, и это тем легче сделать, если при правильном преподавании дети в своем труде будут действительно достигать результатов, поощряющих их к дальнейшим успехам. Тогда, устраняя совершенно свою личность, он даст понять учащимся, что они трудятся не для него, а для своей собственной пользы, и если должны, ограничивая свою волю, подчиняться в школе известным требованиям порядка, то опять делают это не для него, а для успеха в занятиях и из взаимной любви и уважения друг к другу, потому что, лишь соблюдая известный порядок в классе, возможно достигнуть того, чтобы один товарищ не мешал другому. Пусть дети не с завистью, а с любовью смотрят на товарищей, которые более других отличались и более других выказали усердия в труде, а чтобы это было так, необходимо, чтобы более успевающие ученики не важничали перед другими своими успехами, а, напротив, оказывали им всякую ласку и помогали им, где это необходимо. При невозможности следить одному за всеми отделениями, преподаватель постарается устроить такую взаимную помощь между детьми, разумеется, не в ущерб их самостоятельности: товарищ поможет более слабому там, где нужно что-нибудь объяснить, а, конечно, не будет исполнять за него какую-нибудь работу. Плохо, если преподаватель неуместною суровостью сам дает повод к обману, вынуждая плохоньких пользоваться чужими трудами, чтобы избежать наказания; но где дети с ним совершенно откровенны, там взаимную помощь можно устроить довольно правильно. Эти помощники будут никак не старшие в классе, повышенные чином, а просто добрые товарищи, и преподаватель по возможности даст случай всякому по-

мочь в чём-нибудь другому. и самый неспособный сумеет что-нибудь сделать, чтобы не остаться в долгу у товарища, или, хорошо научившись чему-нибудь, может иногда показать урок новичку; но, разумеется, где нужна более серьезная помощь, преподаватель назначит для этого наиболее способных. И так мы представляем себе такой дух товарищества, что все по мере сил соревнуют общему успеху класса, причем малоспособные радуются успехам способных, как своих добрых друзей, и, наоборот, отличные ученики не сочтут для себя обидою или несправедливостью, если преподаватель горячо похвалит и приласкает за маленький успех кого-нибудь из малоспособных. Напротив, они с сочувствием взглянут на преподавателя, потому что в этом маленьком успехе положена была часть и их забот. При любви к детям преподавателю совсем нетрудно будет пробудить в них эти добрые инстинкты. Тогда, если в целом классе и найдутся два-три совершенно плохих и нравственно испорченных, то они не будут иметь никакого влияния на товарищей; напротив, сами должны будут подчиняться их влиянию, по крайней мере настолько, чтобы не выказывать в классе своих грубых наклонностей. Что касается более живых и подвижных, то преподаватель может иногда сажать их рядом со степенными, более спокойными учениками, чтобы таким образом уменьшить для них поводы к шалостям.

Особенное внимание при этом преподаватель, конечно, обратит на новичков. Пусть они легко и без насилий войдут в школьную семью, усвоят тот дух, которым школа может гордиться. Дети при поступлении в школу обыкновенно чувствуют лишь неопределенный страх и любопытство, возбуждаемое новинкой; этот страх надо обратить в любовь к школе и в уважение к ней как к первому после храма месту, а любопытство пусть понемногу перейдет в настоящую любознательность, в искание живой деятельности и в радость при удовлетворении этого искания. Для всего этого преподаватель позаботится выказать, во-первых, свое отеческое участие к новичкам, а во-вторых, сумеет сблизить их как следует с товарищами. Он присмотрит, как они одеты и обуты, войдет во все их нужды, не дожидаясь, пока они их выскажут. Увидев мальчика с нечистыми руками, с грязным лицом, он пошлет кого-нибудь из детей прислужить ему, помочь ему умыться. Он обратит внимание на его одежду: если тут

нельзя требовать, чтобы все было совершенно исправно и порядочно, то всегда можно желать, чтобы все было по возможности зачищено, вычищено, вымыто. Он поищет случая, не могут ли товарищи при крайнем недостатке в обуви и в одежде хоть чем-нибудь помочь новичку, потому что им же должно быть тяжело видеть его нужду. Он заставит детей при случае указать ему, где класть платье и другие вещи, как что делать в школе, выберет ему доброго товарища, который бы при возвращении домой и в других отношениях дал ему хороший совет, как и для чего нужно заниматься, как держать себя; в случае крайней его дикости товарищ иногда и займет его в классе, покажет картинки, заставит говорить: дети часто сумеют это сделать лучше самого преподавателя. Все это нужно для порядка и успеха; но еще нужнее для установления добрых дружеских отношений между детьми. Поэтому все нами указанное и имеет значение, когда делается с ласкою, с любовью, без грубой муштровки. Преподаватель тут должен только собою показать пример, как действовать. Когда кто-нибудь из детей посмеется над новичком, он обратится к новичку с особенной любовью, скажет ему особенно ласковое слово. Когда кто-нибудь в чем-нибудь необходимом ему откажет, он без криков и наставлений сам это сделает. Много, если тут нужен один неодобрительный взгляд или жест, легкое покачивание головой с выражением удивления, сожаления и проч. Дети поймут и устыдятся так делать. Да и вообще преподаватель постарается устроить дело так, чтобы не тратить много лишних слов: каждое его слово должно быть ценно. Часто и очень добрые преподаватели любят кричать, горячиться, читать нотации. Не говоря уже про то, сколько на это бесполезно тратится времени в классе, крик и даже слишком громкая речь действуют на слабые детские нервы раздражительно и вместе притупляют чувство, так что дети вместо возбуждения внимания становятся рассеянны. С новичками нужно быть особенно терпеливым и строгим: мы говорим о строгости к самому себе, при которой преподаватель, оказывая всякую ласку, употребит в то же время все старание, чтобы ввести вновь поступивших детей в школьную сферу, в круг школьных требований, возбудив в них, с одной стороны, полную к себе доверенность, а с другой — рвение к труду и внимание ко всему, от чего успех труда зависит. В этом,

впрочем, прямая его выгода: раз поставив детей на ноги, ему потом останется только наблюдать за их шагами. Он этого и достигнет без большого труда, если у него есть хороший пример в детях, уже прежде поступивших в школу. Школа, наконец, живет не только настоящей жизнью, но преданиями, и добрые предания часто, несмотря на все неблагоприятные обстоятельства, надолго поддерживают хороший дух школы.

Но, кроме этого общего направления и духа школы, важна также, без сомнения, и известная система, по которой устраивается классный порядок. Система эта не должна стеснять учащихся в выражении каждым из них своих способностей и особенностей характера, не должна делать из класса выставку двигающихся по заведенной пружине кукол; однако она все-таки определяет известные требования, которым все должны подчиняться, преимущественно для сбережения времени в классе. В этом порядке чрезвычайно важно, чтобы преподаватель с самого начала строго завел его и устроил раз навсегда, чем он много облегчит свой труд впоследствии. Так, он назначает места, где кому сидеть в классе, наблюдает, чтобы с начала урока все тотчас занимали свои места и притом спокойно, в известном порядке, а не лезли один через другого, чтобы все, сидя, держали руки на виду, на столе, и голову прямо. Он смотрит также, чтобы с окончанием класса все не бросались, а выходили поочередно, прибирая в порядке карандаши, перья, книги и тетради. Он заботится, чтобы при раздаче досок, карандашей, бумаги каждый ждал очереди, и поручает раздавать эти предметы крайним на скамейке или, смотря по обстоятельствам, как будет удобнее, чтобы все разом по команде брали грифель или карандаш в руки, клали тетрадь и проч. Он наблюдает, чтобы при ответах не выкрикивали все разом, а отвечали лишь те, на кого он укажет; прочие же, желающие отвечать, молча ждали бы, подняв руку. Но мы предоставляем самому преподавателю определить те случаи, где нужно соблюдать подобные правила. Главное же дело в том, чтобы он умел распределить занятия между детьми и приучил их до конца отчетливо и чисто выполнять каждую работу: он требует, чтобы учащийся при черчении, письме или решении задачи сделал хоть немного, но по возможности старательно. Чистые тетради, хорошо выполненная работа потом радуют са-

мих учеников и более заставляют их ценить свой труд. Но, конечно, этого нельзя строго требовать с самого начала, когда дети еще едва умеют водить карандашом. Чтобы поддержать внимание в классе при устных беседах или объяснениях, преподаватель переспрашивает если не всех, то по возможности наибольшее число учащихся, и особенно тех, которые менее способны к вниманию. Сначала задавши вопрос, он потом вызывает к ответу одного, другого, чтобы каждый мог ожидать, что его спросят. Таким образом, заправляя разом всем классом, он не даст никому времени задуматься или отвлечься от предмета. Переспрашивание многих в классе возможно при кратких ответах: иногда же преподавателю необходимо заставлять детей рассказывать что-нибудь в связи. Но и в этом случае он может на минуту останавливать рассказывающего, чтобы увериться, все ли слушают, или возбудить внимание в более рассеянном из детей. Употребивши в дело все средства, служащие к поддержанию внимания, он сделает невозможными шалости или рассеянность. А средства эти были нами уже указаны: 1) наглядность обучения; необходимость наблюдать предмет, находящийся перед глазами, 2) сопоставление, сравнение предметов; искусные вопросы, ведущие к раскрытию их характерных свойств, 3) разнообразие толкований, перемена занятий в случае утомления одним предметом, 4) при письме ведение такта, 5) чтение вразбивку, при котором то одного, то другого заставляют продолжать, где читавший остановился, 6) счисление целым классом, причем вызванный продолжает делать то, на чем предыдущий остановился, 7) в случае утомления — немногие гимнастические движения по команде или пропетая песенка в середине урока и т. д.

Для возбуждения внимания отчасти можно употреблять в дело *ответы хором*. В старину был обычай и читать хором, и разучивать хором чуть ли не все уроки. Такой обычай теперь оставлен, потому что с ним урок легко обращался в бессознательное долбление. Когда, например, читают хором, то далеко не все дети участвуют в этом хоре, да и те, которые кричат, часто, даже не смотря в книгу и не вникая в читаемое, повторяют бессознательно слышимые слова. Сколько-нибудь осмыслить чтение, придать ему выразительность при хоровом произношении слов невозможно. Но иногда, особенно в первом

классе, в виде повторения преподаватель может заставить хором сложить из звуков какое-нибудь трудное слово. Или он в краткой речи заставит детей хором повторить какое-нибудь вновь добытое знание, например: «Кошка и собака отличаются острыми клыками. В цветке различают чашечку, венчик, тычинки и пестик». Это делается лишь иногда, для оживления класса и чтобы удовлетворить потребности ответить на вопрос всех, кого спросить преподаватель не имеет времени. Придавать же особое значение такого рода упражнениям не следует.

Главное же средство поддержать внимание все-таки заключается в самом преподавателе, в его заботе об уроке. Ему необходимо не только уметь подобрать подходящий предмет для упражнений и толково распределить занятия, но и позаботиться о форме изложения. Главные из предлагаемых вопросов должны быть наперед с точностью обдуманы, определения составлены кратко и точно. Вообще, особенно вначале, ему следует, подготавливая урок, обратить все внимание на свою речь, чтобы не сказать чего-нибудь лишнего, непонятного детям, неподходящего к делу. Детей ничто так не утомляет, как вялая и неопределенная речь, даже там, где предмет для них занимателен. Когда преподаватель путается в своих словах, беспрестанно повторяет одно и то же, хотя ошупью около предмета, сочиняет слова во время самого урока, он не имеет права и требовать внимания.



ИЗ «КНИГИ ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАРОДНЫХ ШКОЛАХ», ЧАСТЬ I ⁵²

ПЕРВЫЙ РЯД УПРАЖНЕНИЙ

Рассказы

1. В а н я в к л а с с е

Была зима. На дворе стоял мороз. Ваня утром прибежал в класс и поспешно сел за стол. Пришел учитель и после молитвы стал чертить мелом на классной доске буквы. Ваня взял грифель и начал рисовать те же буквы у себя на аспидной доске. Глаза его немного заслепли от снега, а в классе было еще темненько. Рука у Вани все еще дрожала после мороза. «Нет, плохо, — шептал он про себя. — Это не так. Вот, как надо». Ваня сам поправлял, что чертил, все поправлял, пока дело не пошло на лад.

2. З и м а

Вот уж лето прошло. Вот уж осень на двор через прясло глядит. Вслед за нею зима в теплой шубе идет, путь снежком порошит, под санями хрустит. Все крестьяне на них хлеб везут, продают, собирают казну, бражку ковшиком пьют.

3. Х а т а

Наша изба белая, а не черная. В ней есть кирпичная печь с трубою. На полу холодно, на печи тепло. На печи и зимою красное лето. В нашей избе пол мощеный, стены складены из толстых бревен, с потолка мусор не сыплется. В ней окна большие, светлые. В ней не дымно и

не сыро. Приходите к нам в гости хлеба-соли откусать. Мы вас посадим в красный угол, угостим пирогами да пряниками.

4. Странничек

На работу, в дальний путь, плелся странничек убогий. Притомился он с дороги, сел у хаты отдохнуть. В двери глянула хозяйка, говорит: «Устал, родной? Вишь ты холод-то какой! Что тут сел? В избу ступай-ка. Не красна изба у нас, да тепленька, слава богу. Обогрейся на дорожку, щец покушай в добрый час».

5. Двор

Наша хата окнами на улицу и на двор. С улицы подле нее стоят тесовые ворота. Через ворота въедешь на двор. На дворе, подле хаты, под навесом хлев для лошадки и коровушки. Сбоку сарай, где у нас спрятаны сани, телега и всякая упряжь. На дворе у нас есть и колодезь, над которым высоко поднялся очеп для черпанья воды. Кругом наш двор обнесен плетнем. На нем бегают куры, роются поросята.

6. Весною

Травка зеленеет, солнышко блестит, ласточка с весною в рощу к нам летит. С нею солнце дольше и весна милей. Прощебечь с дороги нам привет скорей. Дам тебе я зерен, а ты песню спой, что из стран далеких принесла с собой.

7. Огород и нива

Весело на огороде, когда поспевают огурцы, и морковь, и репа. А вот и кочан капусты раздулся, растопырился своими листьями. Поедим мы щей из свежей капусты. Смотришь, матка уж роется в грядках, нанесла свежих картошек. Мы их испечем, покушаем с хлебом да солью. А еще лучше на ниве, когда начнут вязать снопы ржи. Будет нам хлебца на долгую осень, а хлебец, наш кормилец, даст силушки.

8. Нива

Нива, моя нива, нива золотая! Зреешь ты на солнце, колос наливая. По тебе от ветру, словно в синем море, волны так и ходят, ходят на просторе. Над тобою с пес-

ней жаворонок вьется, над тобой и туча грозно пронесется. Зреешь ты и спеешь, колос наливая, о людских заботах, ничего не зная. Унеси ты, ветер, тучу градовую. Сбереги нам, боже, ниву трудовую.

9. Что думает деревенская лошадка

Вот придет весна, растает снег на полях, и запрягут меня в соху, чтобы пахать землю. А в жаркое летнее время скосят траву на лугах, и буду я таскать возы с сеном. К осени опять придется возить в ригу снопы ржи и овса. А поедут мужички продавать и покупать всякое добро, так иногда целый день плетешься по вязкой дороге, под дождем, под ненастным ветром. Зимой стоишь по колени в снегу где-нибудь в лесу, на морозе, тогда как твой хозяин рубит лес, накладывает в сани хворост. Так-то вся наша жизнь проходит в работе.

10. Дорога

Растянулась, разлеглась наша-то дороженька — через деревни, через поля, через леса дремучие. День и ночь по ней скрипят все возы с товарами, с хлебом, с бочками смолы, с кожей, с одеждою. Вот и купчик проскакал, лишь звенят бубенчики. Вот с котомками бредут в край чужой работнички. Эх, пошел бы с вами я в те места далекие, посмотрел бы, как живут люди не по-нашему!

11. Звери и человек

Лесной зверь грозит человеку: «Берегись, загрызу, поломаю кости, да и так ты сгинешь от голода, прежде чем сыщешь меня в дремучем лесу». Птица сказала: «Улечу я высоко на воздух, человеку не достать меня, у него нет быстрых крыльев». Рыба молвила: «А я буду жить в воде, уйду в глубину реки, ведь человек в воде дышать не может». Червяк тоже лепечет: «Я зароюсь в землю, меня не увидят, да если бы и увидели, кому я нужен». Человек вышел из дома, взял с собою собаку, ружье, силок, невод, лопаточку, — сыскал и убил зверя в лесу, заманил к себе и словил птицу, вытянул рыбу из реки, вырыл для удочки червячка из земли.

12. Колыбельная песня

Спи, дитя мое, усни! Сладкий сон к себе мани! В няньки я тебе взяла ветер, солнце и орла. Улетел орел домой,

солнце скрылось под горой. Ветер после трех ночей мчит-ся к матери своей. Ветра спрашивает мать: «Где изволил пропадать? Али звезды воевал? Али волны все гонял?» — «Не гонял я волн морских, звезд не трогал золотых. Я дитя оберегал, колыбель его качал».

13. Небылица

«Ай! У нас в хлеве неладно, — говорил Сережа, проснувшись ночью, — никак шалит домовой? Вишь ты, какую возню затеял, даже доски скрипят, трясутся! Это уже наверно так. В лесу леший нивесть куда заведет человека, а в хате да в хлеве домовый гуляет. Видно, сердит. Как бы не пришел душить нас».

В страхе Сережа разбудил своего старшего брата. «Чего ты бредишь? — сказал ему брат. — Только спать не даешь добрым людям. Наговорили тебе дураки небылиц, а ты веришь. Это наша свинья чешется о столб. Вишь ты, как его раскачала, даже трещат доски. Эх, лень вставать, а то бы я проучил ее, негодную!»

14. Домашний и дикий зверь

Куточка несет нам яички и не улетит дальше, как за плетень двора, а куропатка, тетерев — вольные, лесные птицы, странствуют из края в край. Собака сторожит стадо и дом, верно служит человеку, а волк и лиса — первые разбойники, рыскают по лесам и забегают в деревни, только чтобы захватить добычу. Коровушка дает нам молоко, добрый конь помогает крестьянину в работе, а медведь — лютый зверь, его не приручишь к дому. Куточка, собака, коровушка, лошадь — все домашние животные, а куропатка, волк, лиса, медведь — дикие.

15. Как царица с сыном плавала в бочке

(из сказки о царе Салтане)

В синем небе звезды блещут, в синем море волны хлещут. Тучка по небу идет, бочка по морю плывет. Словно горькая вдовица, плачет, бьется в ней царица, и растет ребенок там не по дням, а по часам. День прошел, царица вопит, а дитя волну торопит: «Ты волна моя волна! ты глывливая и вольна. Плещешь ты, куда захочешь, ты морские камни точишь, топишь берег ты

земли, подымаешь корабли. Не губи ты нашу душу, выплсни ты нас на сушу!» И послушалась волна: тут же на берег она бочку вынесла легонько и отхлынула тихонько.

16. Д е р е в о и т р а в к а

У дерева крепкие корни, твердый, толстый ствол, раскидистые, сучковатые ветви, покрытые густой зеленью или иглами. У травки корень легко вырвать из земли, стебель ее тонкий, мягкий, веточки небольшие. Зато у травки бывают красивые цветы, какие редко найдешь на дереве. Деревья растут целыми лесами; в лесу тесно, прохладно, сыро. Там водятся всякие звери, там много грибов, ягод. Травка-муравка стелется зеленым ковром по мягкому лугу, и на этом ковре пестреют желтые, белые, красненькие, синенькие цветочки. На лугу просторно, кругом видишь небо, солнце жарко печет, но легкий ветерок спасает от зноя. Дерево идет на дрова, на избы. Травка служит кормом скоту.

17. В а с я и М и ш а

Вася с Мишей начали строгать палочки, чтобы сделать маленькую избу, точь-в-точь так, как строят плотники. «Знаешь что? — заговорил Вася. — Я сделаю большую избу со светлицей наверху. Окна у меня будут со стеклами, в каждой комнате стол и скамьи. Я сделаю из глины настоящую маленькую печку и буду топить ее маленькими палочками, так что у меня настоящий дым пойдет из трубы. А ведь надо тоже сделать и забор, и ворота, и колодезь. Жаль, что у меня нет маленькой игрушечной лошадки с тележкой. Как бы хорошо поставить ее на дворе?»

Так долго еще болтал Вася, а Миша в это время все строгал да строгал и успел сложить хатку в одну комнату с крышею. У Миши была хоть какая-нибудь хатка, а Вася так ничего и не сделал.

18. К а м е н ь и ж е л е з о

Степа вышел с учителем к реке. Там на берегу лежали огромные камни, а вокруг них навалено было много щебню и песку. «Откуда тут столько песку?» — спросил Степа. — «Да вот от этих же камней, — отвечал учи-

тель. — Вода весной сильно разливалась, била о камень и крошила его понемногу». — «А все-таки камень тверже всякого дерева, — заметил Степа, — вон у нас под стены избы подложены булыжники, так целый дом держат. Я думаю, ведь долго простоит дом, весь сделанный из камня?» — «Каков тоже камень, — отвечал учитель, — иной, пожалуй, и скоро рассыпется. А есть каменные дома, что стоят не одну сотню лет».

А как ты думаешь, что тверже: кремень или железо? Черкни железом по кремню и кремнем по железу, и узнаешь. Кремень тверже, а другие камни легко разобьешь железным молотом. Да железо зато тягуче, ковко. Вон кузнец раскалил железную полосу и бьет по ней молотом. Она и растягивается. Так можно выбить хоть самый тонкий листок или вытянуть проволоку. С камнем этого не сделаешь, потому что он хрупок.

19. А н н у ш к а

Аннушка в садике гуляла, яблочки с яблони срывала, думушку думала-гадала: «Братец мой миленький, Федя! С год как от нас ты уехал в дальнее место, в чужое, грамоте-разуму учиться. Как ты живешь-поживаешь? Яблочков спелых, румяных братцу pošлю я в гостинец. Братец мой милый, соколик! К нам возвращайся скорее. Ждет тебя хата родная, ждет тебя садик зеленый. Песенки в нем соловейко громко поет-распевает, все о тебе вспоминает: умницей Федя вернется, грамоте сестрицу научит».

20. О г о н ь

Ходил дядя Семен на болото, продрог, промок, проголодался. Вышел он уже к ночи на сухое место в лесок, набрал хворосту, вынул из кармана огниво, высек огонек и развел костер. Тут он обогрелся, обсох и в маленьком чугуне, что взял с собою, сварил себе похлебку. Вот он кушает, да раздумывает: «Славное дело этот огонек! Без него ни хлеба спечь, ни щей не сварить, ни обогреться. А поглядишь, сколько работы в кузнице да на заводе. Не будь огня, как бы нам сработать из железа и подковку, и соху, и топорик. Ну, иной раз и беда бывает от огня, да больше по нашей же оплошности, по нашему глупому нерадению. А ведь солнце тоже, как

огонь, горит на небе. Без солнышка-то ничего не родилось бы ни в поле, ни в лесу, ни в огороде. Так весь скот и люди померли бы с голоду. А вот, теперь живешь же по божьей милости».

21. К о р а б е л ь щ и к и

(из сказки о царе Салтане)

Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет. Он бежит себе в волнах на раздутых парусах. Корабельщики дивятся, на кораблике толпятся, на знакомом острову чудо видят наяву: город новый, златоглавый, пристань с крепкою заставой, — пушки с пристани палят, кораблю пристать велят. Пристают к заставе гости, князь Гвидон зовет их в гости, их он кормит и поит и ответ держать велит: «Чем вы, гости, торг ведете и куда теперь плывете?» Корабельщики в ответ: «Мы объехали весь свет, торговали соболями, чернобурыми лисами, а теперь нам вышел срок, едем прямо на восток, мимо острова Буяна, в царство славного Салтана». Князь им вымолвил тогда: «Добрый путь вам, господа».

22. С т а р и к - Г о д о в и к

Вот, смекай-ка. Вышел чужодей Старик-Годовик в поле, стал махать рукавом и пускать из рукава птиц. Махнул он четыре раза и пустил двенадцать птиц, всякий раз по три, и каждая полетела со своим особым именем. Полетели первые три: повеял холод, мороз. Полетели вторые три: снег тает, лужок расцветает. Как третья тройка вспорхнула, стало жарко, знойно, а вылетела четвертая тройка — подул холодный ветер, пошли дожди и туманы. А птицы-то не простые: у каждой по четыре крыла и в каждом крыле по семи перьев. А каждое перо тоже со своим именем и наполовину бело, а наполовину черно: махнет птица раз, станет светлым-светло, махнет другой — темным-темно.

23. М о ж н о л и с л о в и т ь в о з д у х ?

Видал ли ты воздух? Он везде около тебя, а ты его не видишь. А можно ли слышать, как шумит воздух? Вот ветер загудел в трубе и свистит во всякой щели дома. Что же такое ветер? Это воздух, который двигается,

бежит с места на место. Чуть воздух побежит, ударится обо что-нибудь, и слышен шум, свист, трубишь ли ты в рожок, или играешь на дудочке, или машешь хлыстом. Склей себе из бумаги закрытый мешочек да в маленькую дырочку надуй его и потом ударь по нему кулаком, твой мешочек громко щелкнет и разорвется. Это вырвался из него воздух, который ты нагнал изо рта. Когда ты бежишь, то чувствуешь, как воздух ударяется тебе в лицо. Значит, и ловить воздух нечего, потому что он везде с тобою и ты им дышишь. Окунись с головой в воду, то везде вокруг тебя будет вода. Так и воздух со всех сторон тебя окружает, да еще входит тебе в грудь и в желудок.

24. Антоша

Антоше в школе все доверяли. Не бывало того, чтобы он обманул кого-нибудь из товарищей. Вот раз на зимние праздники отцу его случилось ехать в ближайший город, и он взял Антошу с собой. Товарищи, узнав об этом, собрали свои гроши и поручили Антоше купить в городе: кто бумаги, кто поясок, кто гостинец. Так скопился целый рубль серебром. Антоша зашил деньги в мешочек, крепко привязал его к поясу рубашки и беспрестанно ощупывал. Но ему приходилось часто соскакивать с саней, помогать отцу, когда тот возился с лошадью. Мешочек-то и прорвался в одном уголку, и несколько серебряных монеток высыпалось. Антоша заметил это уже при въезде в город, когда стал, пересматривать деньги. В страшном беспокойстве перебрал он все складочки рубахи, снимал и тряс свои сапоги, все думая, что не запали ли куда-нибудь монетки, перерыл в санях чуть не каждую соломинку сена — все было напрасно. Отец видя, что Антоша готов был даже пешком бежать назад по дороге, чтобы отыскивать деньги, в утешение дал ему гривенник и сказал: «Больше у самого нет лишнего гроша, добывай, как знаешь. А бежать за сорок верст назад да перенюхивать дорогою снег, так это с руки разве одной собаке». У Антоши еще не хватало около сорока копеек серебром. Он надрывался, плакал, говоря: «Где мне достать? Где достать? Никто не будет мне верить». Тут пришел хозяин постоялого двора, земляк Антошина отца, и, узнав в чем дело, сказал: «А ведь малый-то у тебя честная душа, вишь как убивается из-за

чужой копейки! Ну, ладно. Пробудете вы здесь, чай, больше недели, так ты, Антоша, за это время прислужи мне: вот и получишь деньги». Как рад был Антоша, как усердно принялся он служить, успевая тут же помогать и отцу в его делах! Хозяин выдал ему вперед сколько следовало и на прощанье сказал отцу его: «Ну, земляк, сынок-то твой мне больно понравился. Пусть теперь хорошенько поучится в школе, а потом, если не найдешь другого места, присылай его ко мне. Ведь у меня много дел и с купцами, право слово, буду держать у себя вместо родного сына».

25. В о д а

Митя пошел к речке, которая текла за леском. К весне в лесу и на полях много скоплялось снега, снег таял, вода бежала в речку, и она широко разливалась. А теперь лето стояло сухое. Где прежде вяз в болоте, теперь можно было пройти, почти не замочив ног. Митя увидел, что речка сильно обмелела, и были видны на дне ее все камешки. «Куда девалась вся вода?» — подумал он. Взгляни, Митя, на небо. Как ты думаешь, откуда взялись эти облачка? Если бы они могли говорить они рассказали бы тебе, как они высоко поднялись, вышедший паром из болот, из дальних рек, озер, как ветер пригнал их к нам и что они видели на пути. Вот сойдутся эти облачка вместе, станут тучей, упадут дождем, и вода, что ушла было в небо, опять польется в болота, в речки, в озера, будет скопляться на всяком низком месте.

26. Т р у д о л ю б и в ы й м е д в е д ь

Увидя, что мужик, трудясь над дугами, их прибыльно сбывает с рук (а дуги гнут с терпеньем и не вдруг), медведь задумал жить такими же трудами. Пошел по лесу треск и стук, и слышно за версту проказу. Орешника, березняка и вязу мой Мишка погубил несметное число, а не дается ремесло. Вот к мужику идет он попросить совета и говорит: «Сосед! Что за причина эта? Деревья так и я ломать могу, а не согнул ни одного в дугу. Скажи, в чем есть тут главное уменье?» — «В том, — отвечал сосед, — чего в тебе, кум, вовсе нет: в терпенье».

27. Как искусен человек

Хищный зверь устраивает себе берлогу в лесу, птица вьет гнезда, букашка тоже гнездится в какой-нибудь трещинке дерева. Но всем им защитой от холода служит собственная шерсть, или перья, или твердая кожа. Человек идет в лес, рубит деревья и строит себе хату. В земле он нашел железо, из которого приготовил себе топор, лопату, соху. Он сумел из глины наделать кирпичей и устроить себе печку. Стены хаты законопатил он мохом, который рос в лесу без пользы, или паклей. Дома ему тепло, да нужен свет. Он добыл в горах прозрачной слюды или растопил песок и вылил из него стекло: слюда или стекло в окнах пропускают свет, не давая холоду пробраться в хату. Но как выйти на улицу в ненастье? Человек посеял лен, напярл из него нитей, наткал холста, снял шерсть с овец и коз и приготовил из нее сукно; шкурка зверя вместе с его мехом послужила ему также одеждой. Так человек умеет помогать себе во всякой беде своим искусством.

28. Что мы читали

Что ты видишь в классе? Зачем ты приходишь в класс? Отчего Ваня не мог хорошо списать буквы? Что такое хата: как и зачем она строится? Какая разница между курной и белой избой? Что можно найти в хате? Что называется двором? Что можно видеть на дворе? Что растет на огороде и на ниве? К чему делают дороги? Что можно видеть на дороге?



На что полезна лошадка? Что она делает? Каких животных ты знаешь еще, кроме лошади? Как различаются животные? Каких ты знаешь четвероногих зверей, птиц, рыб, насекомых? Какая разница между домашними и дикими зверями? Как человек побеждает и добывает всякого зверя? Какая разница между деревом и травой? Чем полезны деревья и травы?



Что ты знаешь о камне и железе? Откуда происходит песок? На что служат камень и железо? Что бывает зимою? Что ты видишь весною? Какие птицы весной к нам

прилетают? Какие времена года? Сколько месяцев в году? Какие месяцы зимние, весенние, летние, осенние? Сколько в месяце недель? Сколько в месяце дней? Сколько в неделе дней? Как они называются? Из чего состоят сутки? Сколько в сутках часов? Сколько часов приходится на день и на ночь? Сколько в часе минут?



Что ты знаешь о ветре? Что делает ветер? Как узнать, что вокруг нас есть воздух? Можем ли мы его слышать? На что полезен огонь? Что бывает с водой? Откуда вода берется в реках и озерах? Откуда она берется в облаках? Что значит море? Отчего на море бывают большие волны? Зачем на море плавают корабли? Что можно найти в городе? Чем человек искуснее всякого животного?



Что ты скажешь о работнике-странничке? Как приняла его хозяйка хаты, у которой он сел? Как должно работать? Отчего медведь плохо гнул дуги? Как делали дело Вася и Миша? Отчего Вася не успел ничего сделать? Что ты скажешь про Сережу, который боялся домового? Припомни песенки о зиме, о весне, об Аннушке, о дороге. Припомни, что мы читали из сказки о царе Салтане. Что ты скажешь об Антоше? Хорошо ли поступил он и чем хорошо?

ВТОРОЙ РЯД УПРАЖНЕНИЙ

I. Рассказы

1. Весна

Пришла красная весна. Солнышко пригрело, и с холмов побежали ручьи-потоки. Гляди, скоро прилетят к нам ласточки. На вербах виднеются белые, пушистые шишечки. Люди ходили с вербой в церковь и в хате за образ воткнули вербу. Скоро пахать, вывозить навоз в поле. Дай нам, боже, колосистую рожь да ячмень усатый.

2. Весна

Снег уж стаял давно, сыпьте в ниву зерно, к нам весна приехала на сошке. Солнце светит светло, на дворе так тепло, растворяйте в хате все окошки. Нам бы в по-

ле гулять, да венки заплетать, — что цветов-то! белый, желтый, алый! Собирайся народ, запевай хоровод: «Во поле березонька стояла, во поле кудрявая стояла».

3. Жучок и ласточка.

Куколка всю зиму пролежала в земле. Думаешь, мертвая, ан нет! Из куколки вышел жучок, сел на дерево и поедает молодые, свежие листики. Вот вернулась из-за моря ласточка, хлопочет около старого гнезда. Таскает она в него кусочки глины, соломинки, всякую пушинку. Надо его починить и мягко устлать, чтобы класть яички и выводить деток. Видит ласточка жучка. «А! И ты, — говорит, — вышел на свет божий! От тебя-то, голубчик, толку мало. Обглодаешь листья, детки твои будут подгрызать корни, и дерево засохнет. Да погоди, пригодишься нам на завтрак».

4. Рак и лиса

Встретились рак с лисою и толкуют между собою. «Рак! Давай-ка перегоняться». — «Что ж, лиса, давай». Лиса, как побежала, только хвостом мотнула перед усатым носом рака. Да тот не промах! Хватъ — и уцепился клешнями за хвост. Лиса уж прискакала к месту, а рак все висит. Обернулась она посмотреть, дернула хвостом, рак отстал и говорит: «Эк, ты как долго! А я давно тебя жду!»

5. Селезень и утка

Детки взялись за руки и встали в кружок. Ты, Петя, будешь селезнем, а Катя уткой. «Ну-тка, утица, иди в круг, а ты, селезень, лови утку, загоняй ее домой; у тебя дома ждут семеро детей, тоскуют без матки». — «Утица ныряет, по полю летает, поспевай ты поскорей, сизый селезень, за ней. Слышь, пищат ребята, малые утят, кра, кра, кра! Удалой, загоняй ее домой». Катя прыг в кружок, да и опять проворно из круга. Детки поднимают руки и пропустят ее, а Петю иной раз и задержат. Измучился, вспотел Петя, гоняясь за Катей.

6. Лето

Раным-рано, чуть зарделась заря, заиграл пастушок: *тру, тру!* Коровки услышали и уж в хлевах отвечают ему: *му, му, му!* Весело побрели они в поле, а там теперь сочная, густая трава, да и ночной росой ее освежило,

весь луг такой душистый. Глядь, идут косари на работу: дни стоят ясные, надо скорее скосить траву, скоро ведь и рожь поспеет. Вон бежит и толпа деток с кузовками, чтобы собирать в лесу ягоды. Деревня опустела. В лесу, не смолкая, перекликаются птички: каждая снует около своего гнезда, носит птенцам червяков да мушек, да понемногу учит их летать. Здесь никак рубят деревья: стук топора распугал всех птиц, с грохотом валятся огромные сосны. А в поле только и слышно: *зум, зум, зум*. Пчелки собирают с цветов воск и мед для ульев, из-под ног прыгнул долговязый кузнечик и шлеп где-нибудь в траве. Его и не отыщешь: сам зеленый и трава зеленая. Экая рабочая пора! Все-то: и пчелки, и птицы, и люди — жужжат, голоса, хлопчут, добывая себе корму.

7. Л е т о

Знойно. Не шелохнет ни один листок. В поле травка сохнет, обмелел поток. Под густые липки детки скрылись в тень, — в озере, как рыбки, плещутся весь день. Вдруг в лицо пахнуло будто ветерком! За лесом сверкнуло, слышен дальний гром.

8. П о с е в

Ну, тащися, сивка, пашней-десятиной, выбелим железо о сырую землю. Красавица-зорька в небе разгорелась, из большого леса солнышко выходит. Ну, тащися, сивка! Нам одна работа: я сам-друг с тобою слуга и хозяин. Пашенку мы рано с сивкою распашем, зернышку сготовим колыбель святую. Его вспоит, вскормит мать-земля сырая, выйдет в поле колос, — ну, тащися, сивка!

9. У р о ж а й

Посмотрю пойду, полюбуюся, что послал господь за труды людям. Выше пояса рожь зернистая дремлет колосом почти до земли. Словно божий гость, во все стороны дню веселому улыбается. Ветерок по ней плывет, лоснится, золотой волной разбегается.

10. П ч е л а и м у х а

Муха кружилась, кружилась около горшков в хате, да и вылетела в открытое окно в огород. Там встречает она пчелу, которая возвращалась с поля в ближний улей. — «Откуда ты, кумушка?» — «Да вот, — говорит

пчела, — собирала запасец в поле: нужно наработать воску для ячеек». — «Эх! Все-то ты в хлопотах! А жила бы беспечно по-моему. Мое дело только летать около столов да у печки есть и пить готовое: щи ли поставят, молоко ли, хлеба ли накрошат, сосу изо всех тарелок своим хоботком, да наемся и твоего меду и сахару, коли случится. А потом лечу, жужжу да пляшу по окнам. Мне и труда-то — разве что почесать иной раз ножками под крылышками! Вот жизнь, так жизни!» — «Ну, тут завидовать нечему! — отвечала пчела. — Тебя все бранят, гонят с глаз, да бьют, да норовят извести какой-нибудь отравой. Годишься ты разве только паукам в пищу. А что я сработаю — мой воск и мед — большое добро: и богу свечка, и людям сладость! Вот за то меня берегут и холят. Да прощай! Болтать мне с тобой некогда: много работы!»

11. Тележка

Дядя Семен с Иваном пилили большое бревно. Костя попросил их отпилить ему от круглого бревна четыре узеньких кружка. У кружков этих он сам в середине пробуравил и проколотил четыре круглые дырочки. Потом он обтесал ножом, да к концам округлил две планки, словно две оси, поперек приколотил гвоздями к этим осям дощечку, оставив концы свободными; вздел на концы кружочки и закрепил их деревянными гвоздиками, чтобы не соскакивали. Вышла как есть тележка. На этой тележке детки возили домой щепки на растопку, траву с поля на подстилку своему козленку; наклали на нее камней, горшочков, всякой посуды и давай играть в купцы, возить на продажу. Потом запрягли они в тележку свою смирную барбоску, привязав веревочками к ошейнику, и стали тихонько водить по двору. Вдруг барбоска увидела чужую собаку, вырвалась, бросилась, запуталась в веревочках, кувырнулась и вместе с тележкой. Плохим конем была барбоска, да дети понемногу стали учить ее тянуть за ними тележку. Они ее не мучили: чуть залает, завоет, станет ложиться, они отвязнут веревочку и пустят ее на волю.

12. Лисица и журавль

Лисица подружилась с журавлем и зовет его к себе в гости: «Приходи, дорогой куманек! Уж как я угощу тебя!» Журавль пришел, а лиса наварила манной каши, раз-

мазала ее на тарелке, да и потчует: «Кушай, голубчик, на здоровье! Ведь сама стряпала». Журавль хлоп-хлоп носом, стучал-стучал, ничего не попадает! А лиса лижет себе да лижет кашу, так всю сама и съела. «Ну, любезный кум, — говорит она, — не осуди! Чем богата, тем и рада». — «Спасибо, кума, и на этом, да будь ласкова: и ко мне милости просим». На другой же день лиса идет в гости к куму, а журавль приготовил окрошку, наклал ее в кувшин с узеньким горлышком и говорит: «Кушай, кумушка, на здоровье, славная окрошка!» Вот лиса вертится около кувшина: и так зайдет, и этак, и лизнет-то его, и понюхает, — все ничего не достанет, не лезет голова в кувшин! А журавль со своей длинной шеей клюет себе, да клюет, и один поел все до крошки. «Ну, кума, не осуди, уж чем богат, тем и рад!» Взяла лису досада, думала, что наестся, а домой пошла как не солоно хлебала. Как аукнулось, так и откликнулось.

13. Игра в деревяшки

Костя с Петей напилили из четырехугольных брусков и круглых палок разной длины деревяшек. Они складывали из этих деревяшек скамьи, столы, хату с воротами и забором, ставили их в ряд и издали сбивали мячом, да потом стали раздумывать, что бы еще сделать. «Я бы построил лавочку, где продавались бы всякие товары», — сказал Костя. — «А я бы, — возразил Петя, — поставил большой овин для хлеба». — «Ну, нет, лавочка нужнее: в ней все купишь, чего ни захочешь». — «А если хлеба не продашь, — отвечал Петя, — так на что будешь покупать? Полон овин, так и в лавочке бойко пойдет продажа».

14. Что мы читали?

Что ты читал о весне? Какие работы бывают весной? Что ты читал о лете? Что ты видишь летом и чем занимаются в это время года?

Что ты знаешь о жуках, пчелах, мухах, раках? Что тебе известно о ласточке, утке, журавле и о лисе? Домашние это или дикие животные? Жук, пчела, муха называются *насекомыми*; а ласточка, утка, как называются? Как называют лису? Припомни все рассказы, где говорится об этих животных. О чем в каждом из них идет дело? Что ты читал в рассказах «Тележка» и «Игра в деревяшки»?

Что называется *телом*? Укажи мне несколько тел. Укажи мне в разных вещах *плоскости* и *границы*: правильные и неправильные, прямые и круглые. Укажи и сочини *углы* и *ребра*. Обозначь на доске какое-нибудь тело *линиями*.

II. Пословицы, поговорки и прочее

1. Придет солнышко и к нам на двор.
2. Дождик вымочит, а красно солнышко высушит.
3. И журавль тепла ищет.
4. Не родит верба груши.
5. Чужого не хватай, своего не бросай.
6. Удастся и червяку на веку.
7. За хвост не удержишься, коли гриву упустил.
8. Не спеши, коза, все волки твои будут.
9. Где цветок, там и медок.
10. Рыбам — вода, птицам — воздух, а человеку — вся земля.
11. Огонь без дыму не живет.
12. Рожь да пшеница годом родится, а добрый человек всегда пригодится.
13. Ноги носят, а руки кормят. Ноги с побужкой, а руки с подхваткой.
14. Слепой и в горшке дороги не найдет.
15. Глухому много чудится, а слепому много видится.
16. «Что везешь?» — «Сено». — «Какое сено, ведь это дрова?» — «А коли видишь, так что спрашиваешь?»
17. В лес дрова не возят, в колодезь воды не льют.
18. «Лень, отвори дверь, сгоришь!» — «Хоть сгорю, да не отворю».
19. Летела муха-горюха, попала к пауку в тенета.
20. Меньше говори, да больше делай.
21. Пустая мельница и без ветру мелет.
22. Язык до Киева доведет. А без языка и колокол нем.
23. Люби ездить, люби и саночки возить.
24. Худое колесо пуще скрипит.
25. Эки чудеса: передок везу, задок сам катится!
26. На чужой каравай рот не разевай.
27. «Батя, кто пирог съел?» — «Ей богу, не я». — «А хочешь еще?» — «Хочу».
28. Что крошишь, то и выхлебаешь.

29. Лиса и во сне кур считает.
30. Видит кот молоко, да рыло коротко.
31. Ты тянешь, и он тянет, кто кого ни перетянет, а обоим падать.
32. Драчливый петух жирен не бывает.
33. На трусливого много собак.
34. С пылу хватишь — не наестся, а обжечься.
35. Всё наготове: сани в Казани, хомут на базаре.
36. Собака собаку в гости звала. — «Нет, нельзя, недосуг!» — «А что?» — «Да завтра хозяин за сеном едет, так надо вперед забегать да лаять».
37. Побольше грамотных, поменьше дураков.
38. Не пером пишут, — умом.
39. Письмо — словно куры набродили.
40. Незнайка лежит, а знайка бежит.

III. Загадки

1. Сто молодцов на одном изголовье спят.
2. На улице кормушка, а в избе ломоток.
3. Два братца глядятся, а вместе не сойдутся.
4. Не шагает, а ходит.
5. Есть ли таков, как Иван Пятаков? Сел на конь, да поехал в огонь.
6. Под одной шляпой четыре брата стоят.
7. «Черныш-загарыш, куда поехал?» — «Молчи, кручено-верчено, там же будешь».
8. Три ноги, два уха да шестое брюхо.
9. «Криво-лукаво, куда побежало?» — «Зелено-кудряво, тебя стеречи».
10. Дыр много, а вылезть негде.
11. У двух матерей по пяти сыновей.
12. Круг города станет, круг головы не достанет.
13. Четыре брата идут навстречу старшему. «Здравствуй, большак!» — говорят. — «Здорово, — отвечает он. — Васька-указка да Петя-середка... вишь вытянулся! Да ты, сиротка, да крошка-Тимошка».
14. Кругленьким-маленьким до неба докинешь.
15. Коли уж я сторожу в окошечко, так крути, верти, ребята: все мигом будет готово.
16. Вот так грабли, гору свернули.
17. Жили вчетвером на побегушках; двое отошли, всем светом стали владеть.

18. Деревяшка везет, костяшка сечет, мокрый Мартын подкладывает.

19. Скок да скок за решеткой зверек: что ты ни знал, обо всем рассказал.

20. В Москве рубят, а к нам щепки летят.

21. Белое поле, черное семя: кто его сеет, тот разумеет.

22. Иду я по грядам, рву без счета, а все цело.



ИЗ «КНИГИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ, ЗАКЛЮЧАЮЩЕЙ ОБЪЯСНЕНИЯ НА «КНИГУ ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В НАРОДНЫХ ШКОЛАХ, ЧАСТЬ I»⁵³

ПЕРВЫЙ РЯД УПРАЖНЕНИЙ

Этот ряд упражнений имеет целью несколько ознакомить детей с окружающим миром и в то же время дать им некоторый навык в беглом чтении после первого изучения грамоты. Хотя обучение письму идет одновременно с обучением чтению, оно все-таки дается не так легко, и на этой ступени может состоять лишь в упражнениях над отдельными буквами и словами. Между тем очень важно уже теперь дать какое-нибудь содержание учащимся, при котором свое умение разбирать буквы они могли бы обратить себе в пользу. Для этого выбраны коротенькие статьи, ведущие частью к ознакомлению с ближайшими предметами, которые ребенок всегда видит перед глазами, частью к первому пробуждению в нем чувства прекрасного и нравственного чувства. Здесь в объяснениях еще должно избегать излишних подробностей, заботясь лишь о том, чтобы привести в сознание и в связь уже известное ребенку из его собственных наблюдений. Забота об ясном и правильном произношении слов здесь занимает главное место, и преподаватель наблюдает также, чтобы учащиеся при чтении ясно отделяли одну речь от другой. Для этого в статьях — большей частью очень короткие фразы, для отделения которых употреблены только запятая и точка, и лишь постепенно внесены другие знаки препинания в их наиболее простом употреблении, исключая точки с запятой. Переходим к объяснениям и вопросам, какие могут

встретиться при чтении каждой статьи в отдельности; здесь покамест мы еще не должны требовать от учащихся совершенно связного пересказа того, что прочитано; довольно, если мы хотя несколько развяжем их способность речи. Кроме прямого объяснения на прочитанное, мы указываем еще на предметы для *особых бесед*, к каким может дать случай та или другая статья: для них уже необходимы и особые уроки.

А. ОБЪЯСНЕНИЯ НА СОДЕРЖАНИЕ СТАТЕЙ

1. В а н я в к л а с с е. Преподаватель, во-первых, наблюдает, чтобы учащиеся поняли каждое слово в рассказе. При этом ему не следует задавать вопросов, которые повели бы за собою определения, менее ясные, чем самое слово, о котором он спрашивает, например: Что такое *зима*? Что такое *двор*? Что такое *мороз*? На подобные вопросы о каждом отдельном слове учащиеся никогда не ответят с толком. Тем нелепее с первого раза добиваться от них определений вроде следующего: «*зима* есть время года, когда падает снег и наступают *морозы*», или: «*двор* есть огороженное место, находящееся при доме».

Можно совершенно иначе убедиться в том, что учащиеся поняли прочитанное: если, спрашивая вообще о содержании статьи, преподаватель видит, что отдельные слова поняты, то незачем еще прибегать к бесполезным вопросам; в противном случае, значение отдельных слов преподаватель объясняет, указывая самый предмет; например, при слове *двор* он скажет: укажите, где наш двор? Что там находится? При каждом ли доме есть двор? Зачем при доме еще отгораживают место для двора? и проч.

Приступаем к вопросам, касающимся первой статьи. Тепло или холодно было на дворе, когда Ваня пришел в класс? Как говорят, когда очень холодно, когда весь дрожишь от стужи? Как называют сильный холод? Когда бывает мороз? Бывает ли летом, осенью? Что начал делать Ваня в классе? Что с ним случилось? Хорошо он написал или нет? Отчего же он написал худо? Вместо слова *писал* тут как сказано? *Чертят* или *рисуют* буквы, когда пишут их медленно, когда стараются написать покрупнее и пояснее. А обыкновенно рисуют что? Буквы ли? Нет,

рисуют картины. Вот, посмотрите, здесь у меня картина: она нарисована. А вот это чертеж: здесь начерчены стол и стулья одними вот этими черными палочками, которые называются чертами или линиями. Ваня чертил на чём и чем? А учитель на чём и чем чертил? Какая разница между мелом и грифелем? От мела белые черты, от грифеля — серые; мел пишет на всякой доске, а грифель только на аспидной (других толкований покамест не нужно). Какая разница между аспидной и классной доской? Аспидная доска маленькая, у каждого из детей; классная доска большая, для всего класса одна. Аспидная доска каменная; классная деревянная, выкрашенная черной краской. Вы сказали, что Ваня не разглядел написанного; отчего это? Можно ли видеть, когда темно? Кроме света, что еще нужно, чтобы хорошо видеть? Нужно иметь здоровые глаза. Как называют тех, которые видят только, что перед ним вблизи, а что подальше не могут рассмотреть? Что делают близорукие люди, чтобы видеть дальше? Надевают очки. А когда утром бывает светлее, летом или зимой? Отчего у Вани дрожала рука? Бывает ли это только от морозу? Это бывает также после сильного движения, например, когда много ходил, бегал: Ване, может быть, нужно было идти издали и он то-ропился.

О с о б ы е б е с е д ы. Скажи, какие вещи есть в классе, которых нет в обыкновенной хате или комнате? Сюда же можно отнести первые упражнения на вопросы, при которых мы указываем на классные предметы: что стоит или лежит выше, что ниже? Что длиннее, что короче, что шире? Что от тебя вправо, что спереди, что сзади, что сбоку? Что прямо, что наискось? и проч.

2. З и м а. После того как дети прочтут этот рассказ, преподаватель объясняет, что это песенка о зиме, написанная складно. Стучая рукой или ногой, он показывает, как выходит склад, и говорит: где есть такой склад, там слова можно петь. Тут о чем же говорится? После чего наступает зима? Лето, осень и зиму называют *временами года*; а какое время года еще здесь опущено? Как сказать иначе: «осень глядит на двор через прясло»? Пришла, наступила осень: отчего же осень *глядит* да еще *через прясло*? А уж так кажется: как глянешь на двор, так за плетнем не увидишь ясного неба; все мокрый туман да серые тучи. Так бывает осенью: значит, мокрый туман да

серые облака и есть «осень, которая глядит через прясло». А вот за осенью идет зима... уж будто идет? Разве у нее есть ноги? Опять сказано, как будто бы ты живьем видел зиму. В чем же ее видишь? Почему узнать, что это она и есть сударыня зима? А вот: все одевают теплые шубы, ездят по снегу в санях. Ну, значит, уж если для тебя зима, как живой человек, то ей пристало идти в теплой шубке, хрустеть под санями. А что значит: *порошит путь*? Сыплет снег на дорогу. Что же еще в деревнях бывает зимой? Куда везут хлеб? Где и кому его продают? Когда это можно пить бражку ковшиком?

3. Хата. Особые беседы. Какая разница между белой и черной избой? Что можно сказать о печи? Для чего она служит? Каковы в нашей избе: пол, потолок, стены, окна? Все это разные части избы, а о каких частях здесь не сказано? О дверях, полатях и проч. В какую сторону от вас пол, потолок и проч.? Сколько углов в этих частях? Все по четыре; оттого и можно сказать, что пол, потолок, стены *четвероугольные*. Какие они, выпуклые или ровные? (Учитель складывает бумагу, показывая, что значит выпуклый.) Пол, потолок и прочее ровные, или, иначе сказать, *плоские*. Нужны или нет эти части? К чему они? Что нужно делать, чтобы стены, пол, потолок лучше защищали от холода? Вы зовете хлеба-соли откусать; где ж вы нас посадите? На что? Перед чем? Что есть в хате, кроме стола и скамьи? Стол, скамью, шкаф, сундук называют *мебелью*; не знаете ли, какая еще бывает мебель? Кровать, стол, ширма (сравнить с перегородкой), диван (объяснить, сравнивая с кроватью или скамьей). Какой это красный угол? Под образами. Отчего он в таком почете? Чем можно угощать, кроме пирогов? Какие бывают кушанья? Для чего кушанья варят? Сырые не так вкусны, и от них заболит желудок; только у зверей желудок справится с сырым кушаньем. В чем готовят и подают кушанье? Горшок, чашка, тарелка — как называются? Посудой. Какая еще бывает посуда?

Мы рассмотрели одну избу, а в целой хате, в целом доме какие части? В городах есть квартиры со многими комнатами; объяснить, что такое передняя, зала, гостиная, столовая, детская, спальня, кабинет. Упомянуть, какие дома в городах, какие печи в городских квартирах, каковы стены, потолок, пол и проч. Но здесь еще не сле-

дует входить в подробности; довольно, например, сказать: в городах дома бывают каменные, кирпичные (указать на кирпичи, из которых складывают печи), печи в квартирах изразцовые (показать кусок изразца) или круглые, железные: они узки и высоки; стены покрыты известью, выбелены краской из мела или обиты цветной бумагой с разными цветочками и другими рисунками; пол бывает окрашенный желтой масляной краской или паркетный, составленный из правильно сложенных дубовых дощечек (нарисовать паркет). Далее об этом будут еще особые рассказы*.

4. Стр а н н и ч е к. Этот рассказ о странничке написан с песенным складом (учитель указывает склад, как в статье 2-й). Куда шел странник? Куда ходят из деревень на работу? Расскажи, как знаешь, что было с этим странником? Отчего же он сам не зашел в избу? Хорошо ли сделала хозяйка избы? Как называют людей, которые охотно делятся, чем бог послал, с бедняком или ласково примут всякого гостя? Добрыми, милостивыми, гостеприимными. Что значат слова: *не красна изба у нас*? Какая на это пословица? Отчего хозяйка угощала не пирогами, а щами? Пироги в деревнях пекут редко, только в большие праздники; да и страннику с дороги нужнее была теплая пища.

5. Д в о р. О с о б ы е б е с е д ы. При этом описании двора преподаватель заставит учащихся рассказать и показать мелом на доске расположение частей какого-нибудь им известного двора. Учащийся обозначает место, с которого он смотрит, и все предметы в отношении к это-

* Указание на подобные упражнения можно найти в моей книге «Русская азбука» (стр. 27, 72 и проч.). Подробное их изложение в книге «Руководство к «Русской азбуке». Такие беседы имеют целью на первый раз дать детям случай к разговору, чтобы проверить некоторые общие, усвоенные ими понятия и приучить их к точному употреблению слов. Они должны быть введены живо, и в них никак не следует много останавливаться на том, что детям знакомо. Главная цель бесед — все-таки сообщение новых знаний. Но никакое сообщение знаний немыслимо, если у детей неясны самые элементарные понятия о форме, о цвете, о положении предмета и проч.; если дети даже не различают ясно, что значит вправо, влево, наискось, что такое плоский, выпуклый, оранжевый и т. д. При искусном ведении дела эти беседы не могут быть скучны и непроизводительны. Некоторые видят в них одну немецкую схоластику; но причиной этого — неудачное их применение, а не самое их содержание.

му месту. Он, например, говорит: «Если смотреть с улицы, то здесь будет дом, изба, а подле, вправо — ворота (он показывает то и другое на доске, проводя черты); сзади дома и влево — хлев (он проводит черту сверху или влево); на дворе, вправо от ворот — сарай (черта поперек доски, повыше ворот, вправо) и т. д.». Так он ясно представит положение всех частей двора.

Точно так же учитель может дать учащимся обозначить положение класса. Дети все обозначают на аспидной доске большими или меньшими черточками, не соблюдая особенной точности в мере. Они могли бы для этого так же раскладывать палочки подлиннее и покороче. Дети, разумеется, делают это с помощью учителя, который наводит их вопросами, где что поместить. Он, например, скажет: вот ты провел на доске черту, которая означает эту стену, что перед тобой, а вот та стена, что позади тебя, в какую сторону от этой? Следовательно, где же тут надо провести вторую черту: сверху или снизу первой?

Что ближе к тебе, тот стол или этот? Этот ближе, следовательно, и черту, обозначающую этот стол, надо поставить ближе; а тот стол между стеной и этим столом: где же это будет у тебя на доске? Поставь доску прямо и увидишь: что позади тебя, то начерчено ниже; что перед тобой, то повыше, и еще выше то, что вдали от тебя, спереди. К чему огораживают двор, к чему строят хлев, сараи, колодезь? Как очепом поднимают воду? Как он устроен?

Если дети не видели очепа, учитель показывает палочками, как на подставку с лапой кладут поперечное бревно вроде коромысла, как с одного конца у этого бревна есть тяжесть, а с другого привязана веревка с ведром: наполнится ведро водой, то подымать его из колодца было бы тяжело, но тяжесть с другого конца перевешивает и помогает подымать его. Сам сделав из палочек маленький очеп, учитель это объясняет (очеп называют также журавлем).

Каких еще животных, кроме названных здесь, можно видеть на дворе? Собаку, кошку, овцу, козла, уток, гусей, воробьев, ворон. Какие из этих животных более полезны человеку и чем полезны? Какая разница между лошадью и курицей? Лошадь — большое, четвероногое животное, покрыто шерстью, рождает живых детенышей

и кормит их своим молоком; курица — птица, покрыта перьями, имеет две ноги и два крыла, несет яйца и высиживает цыплят.

6. Весной. Это складная песенка. Преподаватель заставляет детей различать склад по слуху. Что в ней сказано про весну? Когда прилетает ласточка? Куда она улетала? Ласточка осенью улетает в теплый край, где нет нашей холодной зимы: там она зиму и кормится в зеленых рощах. Весной она возвращается к нам с песнями. Что значат слова: *с нею солнце дольше и весна милей*? Разве это от ласточки? Нет; только когда она вернется, значит, уж совсем наступило теплое время, хотя тоже надо знать, что «одна ласточка весны не делает»! Весело весной! Солнышко так ласково греет, луг запестрел цветами, в лесу так хорошо пахнет. Вот мы рады и ласточке, когда она запоет, и кажется нам, будто эту свою песню она задумала в других теплых странах, куда улетала. А ласточка, напротив, радуется, что вернулась к нам: ведь в наших местах она выводила деток.

7. Огород и нива. Особые беседы. Учащийся означает посередине доски четвероугольником хату с двором, а потом показывает чертами, как это объяснено при пятом рассказе, где лежит огород, в какую сторону нива, поле или пруд, речка, лесок — все, что известно ему из окружающей местности. Тоже самое он может делать, раскладывая палочки. Чтобы здесь не занимать этим много времени, довольно указать лишь несколько ближайших предметов; а подробности отложить, когда перейдем ко второму и третьему ряду упражнений.

Когда учащиеся научатся писать, то они обозначают и словами, где огород. Такие упражнения даже можно соединить с обучением письму; написав посередине доски *скамья*, учащийся, например, сверху напишет *передняя стена*, снизу — *задняя стена*, справа — *правая боковая стена*, слева — *левая боковая стена* и проч. Что растет на огороде и на вспаханном поле? Учащийся перечисляет растения и говорит, на что они употребляются. Огурцы, морковь, репу называют овощами или плодами, а только ли с гряд получают плоды? Нет, и с деревьев. Какие знаешь ты плодовые деревья? Кроме ржи, какие есть хлеба? Пшеница, греча, ячмень, овес, горох — все это называется хлебными растениями. На что они служат?

А лен, конопля будут ли хлебными растениями? Нет, они идут на пряжу. Чем хлебные растения лучше огородных овощей? Они сытнее, больше придают силы; а еще будешь крепче, когда вместе с хлебом ешь мясо.

8. Н и в а. Это складная песенка. Различение склада по слуху. Зачем здесь так сказано: «Нива, моя нива!» Разве можно звать ниву, разговаривать с нивой? Ведь нива не может ответить. Мы так заводим речь и с камнем, и с лесом, и с животным, когда камень, лес, животное нам чем-нибудь милы, дороги. Вы, верно, слышали, как говорят с лаской: «Ты, коровушка моя, буреная!», «Ах вы, темные мои лесочки!» А чем же может нравиться, чем дорога нам нива? Отчего сказано: *нива золотая*. Спелые колосья желтого цвета и отливают на солнце будто золото. Зачем сказано: *зреешь ты на солнце*? Как сказать иначе *наливая колос*? Как могут ходить на ниве волны? Нива от ветру колыхается волнами (учитель показывает как). Что ты видишь иногда над нивой? Где жаворонок вьет гнезда? Какая это градовая туча? Опасна она или нет для нивы? О каких людских заботах не знает нива? Отчего сказано: *унеси ты, ветер, тучу градовую*?

Всю эту песенку можно бы пересказать так: «Нивушка! Как не любить тебя? Как не любоваться тобой, когда видишь зрелые, желтые колосья? Вон как гнутся, переливаются эти колосья от ветерка! Тут близко и жаворонок вьет гнездо. Заглядишься, залюбуешься, а иной раз и станет страшно. Вон какая черная туча на небе! Что если посыплет град, побьет хлеб? Сколько мы трудились, сколько было забот, — и вдруг все пропадет! Господи! Отведи эту беду».

9. Что думает деревенская лошадка? Может ли так думать лошадка, как здесь рассказано? Лошадка так говорила бы, если бы рассуждала, как человек, а по-своему она тоже кое-что смекает. Какие тут названы времена года? Что тут сказано про весну, про лето, про осень и зиму? Какие на селе бывают работы в каждое из этих времен года? Про какие сельские работы ты еще знаешь? Почему лошадка вспоминает об этих работах? На что еще годна лошадь?

10. Д о р о г а. Тут складная речь. Что значит: *дороженька растянулась, разлеглась*? Значит идет далеко через деревни, через поля, через леса, а еще через что?

Еще по мостам, через реки, по гатям через болота, от одного города к другому. А что везут в города? Кто там живет? В городах живут фабриканты, купцы, туда везут товар на продажу.

Какие тебе известны товары? На что идет хлеб? Где добывают смолу? На что она годна? Что делают из кожи? Какая бывает одежда? Зачем ездят купцы? У кого они покупают товары и кому продают? Они покупают хлеб и продают его булочникам, покупают у крестьян пряжу и продают ее на фабрики, где делают из нее полотно, скупают кожи для сапожников и проч.

Куда ходят работники из деревень? Ходят работать на заводы и фабрики. А что делают на заводах и фабриках? На заводах льют железо, добывают вино, готовят сахар, варят мыло; на фабриках ткут полотно, бумажные ткани (показать кусок полотна и бумажной ткани), готовят всякие железные и медные вещи, спички, писчую бумагу и проч.; чтобы все это делать, нужно много работников. Отчего, когда смотришь на дорогу, так и тянет куда-нибудь ехать? Все здесь указанное может быть предметом *особой беседы*.

11. Звери и человек. Что ты знаешь о лесных зверях, о птицах, о рыбах, о червяках? Чем они отличаются? Чем страшен лесной зверь? На что он полезен? Какие тебе известны птицы? На что они служат человеку? Каких рыб ты знаешь? Какая от них польза? Чем хвалились все эти животные? Кроме земляных червей, какие еще есть червяки? Червями еще называют гусениц, из которых выходят бабочки.

Отчего человек искуснее других животных? Что он придумывает своим умом? Ружье, невод, силок суть орудия для охоты за животным. Лопатой роют землю, плугом пахут поле, топором рубят, ножом режут — все это орудия: орудием называется все, чем что-нибудь делают. Вот человек и умен тем, что придумывает всякие орудия, с которыми при малой силе можно много сделать.

12. Колыбельная песня. В этой песенке складная речь. Различение склада по слуху. Что значат слова: *сладкий сон к себе мани*. Значит: усни хорошо, крепко, потому что я припасла тебе славных нянек, — каких? Чем хороши эти няньки? Ветер гуляет себе на просторе, летает везде, во всякую щелочку заглянет; солнце стоит высоко, славно греет, все видит на земле; орел — силь-

ная птица, носится под облаками. Вот какие это няньки: много могли бы они рассказать хорошеньких сказок ребенку. Ветер потешил бы его, напевая свои песенки, играя каждым пушком, каждым листочком; солнце блистало бы радугой, затеплилось бы искорками в воде, в стекле; орел полетел бы перед ним, махая своими огромными крыльями. Да жаль, эти няньки долго не усидят на месте. Куда они делись? Где дом орла? Его гнездо далеко в диких, пустынных местах, на высоких горах.

Когда скрывается солнце в небе, ветер до них не достанет; да когда он забушует, погонит тучи, подымет вихрь, то и кажется, что он мог бы задуть самые звезды, что горят на небе. Ветер сильный, страшный да, вишь, какой добрый: целых три дня прокачал колыбельку!

13. Не былица. Что толкуют в народе о домовых и о леших? Правда это или нет? Откуда Сережа слышался о домовых? Как ты думаешь, испугался бы он днем какого-нибудь стуку или треску? Отчего же ночью напал на него такой страх: отчего про домовых, леших все говорят, что они ходят ночью? Ночью темно, нельзя ничего хорошенько разглядеть, оттого всякий шум или стук больше пугает. Как свинья могла раскачать столб? Она, может, рыла около столба землю, думая отыскать коренья, да потом стала об него чесаться.

14. Домашний и дикий зверь. Чем полезны нам курочка, собака, коровушка, конь? Отчего они называются домашними зверями? Какие дикие звери? Зачем странствуют тетерева, куропатки? Зачем их бьют? Не знаешь ли ты еще каких-нибудь лесных птиц, употребляемых в пищу? Чем вредят крестьянам волк и лисица? Что значит *медведя не приучить к дому*? Какой он приносит вред? Таскает скот, разоряет улья. Какая от него польза? Назови еще каких-нибудь диких и домашних животных.

15. Как царица с сыном плавала в бочке? Складная речь. Различение склада по слуху. Для того чтобы понять этот отрывок, взятый из «Сказки о царе Салтане» Пушкина, довольно рассказать следующее: у царицы, жены царя Салтана, были сестры, которые завидовали ей, что царь выбрал ее себе в жены. Вот однажды, когда царь уехал на войну, они обманом, будто по его приказанию, велели схватить царевну с сыном, посадили их в бочку, засмолили и пустили в море: так

велел-де царь Салтан. Но царицу с царевичем счастливо выбросило волнами на пустынный берег. Тут царевич с помощью чудесной лебеди построил город и стал княжить под именем князя Гвидона. К городу приезжали купцы на корабле, Гвидон ласково встречал их и посылал с ними поклон отцу. Царь Салтан, наконец, собрался посмотреть новый город и так опять сошелся с сыном и со своей царицей.

Сказка о царе Салтане Пушкина издана и отдельно: ее полезно давать детям читать для упражнения в языке. Перескажите, что вы прочли. Что такое называют морем? Видали вы озеро, реку; да в них воды еще немного; а вот, если бы воды столько разлилось, что едешь по ней день, едешь другой, все берегов не видно, то уж это было бы морем. Знаешь ли наше поле? Ты и в час не перейдешь его (учитель вообще указывает какое-нибудь известное детям расстояние), а через моря, от одного берега до другого, иной раз приходится ехать три дня и более, и кругом все одна соленая вода. На море ходят большие волны, в бурю эти волны поднимаются вышиной с наши ворота, хлещут и через корабль. На лодке тут же не поедешь; надо ехать на большом крепком корабле величиной с хату и более (учитель показывает и объясняет рисунок корабля). Само собой разумеется, что, сидя в бочке, не переплывешь моря: бочку зальет водой, расшибет в щепы, а если крепко засмолить ее, то человек в ней задохнется, но уж сказка красна выдумкой.

Расскажи, что ты прочел? *Звезды блещут*. А еще как говорят про звезды? Когда можно сказать про волны, что они хлещут? Где можно видеть волны, плавающую бочку? Где — звезды, тучки? Что еще увидишь на море и на небе? Какую женщину называют горькой вдовицей? Отчего сказано: *царица плачет, бьется*? Что значит *расти не по дням, а по часам*? Возможно ли это? Как сказать иначе *вопит*? Зачем дитя *торопит* волну? Отчего про волну сказано: *ты гульлива и вольна*? Что делают волны? Как могут они точить камни? Вода хлещет в береговые скалы и понемногу разбивает их, обращает в песок: часто можно видеть, как высокая скала свесилась над водой, а внизу волны проточили в ней целую пещеру (нарисовать). Что называется *сушей*? Что будет на суше? Бывает ли на самом деле, что волны слушаются человека? Волна и сама по себе бьет на берег, да бьет так сильно, что ло-

мает и корабли, а вот если вышло по нашему желанию, то нам и кажется, будто и ветер нам помогал, и солнце для нас грело, и волны били на берег. Да, человек сумеет сделать так, что и впрямь ветер и вода ему служат; ветер ворочает крылья ветряной мельницы, вода в речке — колеса водяной мельницы.

16. Д е р е в о и т р а в к а. Где видел ты деревья? Какие это деревья? Покажи мелом на доске, где у дерева корень, ствол, сучья, листья. На каких деревьях вместо листьев иглы? Корень, ствол, сучья называются частями дерева; каковы эти части у травы? Как называется сушеная трава? Как называются сушеные стебли ржи, овса и проч.? Чем отличается лес от луга? Что видишь в лесу, что видишь на лугу? Какие ты знаешь цветы? На что полезны дерево и трава?

17. В а с я и М и ш а. Как ты думаешь, можно ли сделать маленькую хату из бревёшек? Посмотри, как складывают избы плотники, и попробуй сам сделать (упражнять иной раз детей подобными ручными работами очень важно, особенно в сельском быту: мальчики в свободное время могли бы делать маленькие столики, скамьи, плести из луба корзины и другие плетенки, лепить игрушечную посуду из глины и при случае показывать это учителю). Пожалуй, очень трудно соорудить избу, как хотел Вася; как он хотел сделать, расскажи? Отчего Вася так много болтал? Когда принимаешься за дело, о чем надо подумать? Надо подумать о том, что и как ты можешь сделать, и, не мешкая, приниматься за работу. А если в первый раз плохо вышло, нужно ли бросать дело?

18. К а м е н ь и ж е л е з о. Расскажи, что видел Степа на берегу реки и что объяснил ему учитель? Самые большие камни, с дом величиной и более, называют скалами, камень поменьше — будет булыжник, еще меньше — щебень (каменные осколки), а самые крошечные камешки, наваленные горами, составляют песок. Откуда взялся песок? Назови вещи, которые мягче камня? А что тверже камня? Одно ли железо? Железо, медь, олово, свинец, золото называют металлами. Кремень тверже железа, как это узнать? Когда острым концом одной вещи черкнешь о другую, то на которой останется черта, та будет и мягче. Кремень чертит железо, железо чертит другие камни, камень чертит дерево, дерево чертит бумагу и проч. (показать это на деле). Что строят из кам-

ней? Кирпичные дома тоже называют каменными; но кирпичи делаются из глины, которая, когда ее пережгут, обращается в камень. Видал ли ты, как кузнец кует железо и что с ним делает?

19. А н н у ш к а. Это складная песенка. О чем Аннушка думала-гадала, гуляя в садике? Для кого она срывала яблоки? Где же был ее братец? Куда он уехал? Зачем? Отчего он не учился дома в своем селе? Может, в том селе и школы не было. Что ты скажешь про Фединых родителей, когда они решились расстаться с сыном, чтобы только он учился в школе? К кому они могли его отправить? Как ты думаешь, скучно или нет было Феде на чужой стороне? Чем он мог утешить себя? Чем утешала себя Аннушка в разлуке с братцем? Почему ей хотелось учиться грамоте? На что полезна грамота?

20. О г о н ь. Расскажи, о чем ты здесь прочел? Зачем мог дядя Семен ходить на болото? Что он делал, когда продрог и промок? Что называют хворостом? Как дядя высекал огонь? Отчего трут загорается? Когда бьешь кремнем об огниво, то отпадают крошечные кусочки стали (так как кремень тверже железа), раскаляются искорками и зажигают трут. Зачем дядя развел огонь? Что на огне варят, жарят, пекут? Что на огне льют, плавят, топят? Об чем дядя раздумывал? Какая польза от огня? Какая бывает работа в кузнице и на заводе? В кузнице куют из железа подковы, готовят ножи, топоры, косы, льют железные печки, пушки и проч. Какая беда бывает от огня? Как это случается? Приведи примеры. Отчего без солнышка ничего не родилось бы? Что нужно для всякого растения? Кроме тепла, что еще нужно? Свет и вода: в темноте цветок вянет, во время засухи листья на деревьях желтеют и опадают. Чем питается скот? Чем питаются люди? Значит, чтобы росли травы и хлеб, что необходимо?

21. К о р а б е л ь щ и к и. Складная речь. Взято из той же сказки, которую мы приводили под № 15. Припомни, о чем там была речь? А здесь какой остров посещают корабельщики? Тот самый, на который выброшена была царевна с сыном; теперь уж сын ее вырос и княжит в новом городе. Как сказать иначе *ветер гуляет*? Значит, ветер в море дует на просторе, его там не задержат ни лес, ни дома, на холмы. Как ветер может погонять кораблик? Как устроены паруса? Чем их привязывают? Как поды-

мают и спускают? (Учитель всё это показывает, употребляя палочки и кусок полотна и делая на доске рисунок). Как ветер толкает паруса? Можно ли плыть против ветра? На море ездят также на кораблях, которые двигаются с помощью пара: пар вертит колеса, которые, как весла, загребают воду. Такие корабли называются пароходами (учитель показывает и объясняет рисунок). Чему дивились корабельщики? Отчего город назван *златоглавым*? В городах каменные дома, каменные церкви с золочеными куполами; а зачем делают пристань? В городах пристани также бывают каменные; в них вделывают железные кольца, чтобы привязать суда. Зачем у пристани застава? Зачем палят из пушек, когда завидят чужой корабль? Палят, когда встречают корабль с почетом, или этим дают знать, чтобы корабль остановился, а останавливают корабль, чтобы осмотреть, не вражеский ли он, не приехал ли наделать какого вреда. Что возят на кораблях? Чем больше всего занимаются люди в тех землях, что лежат у моря? Земли меняются товарами: привозят в землю такие товары, каких в ней мало, увозят из нее товары, каких в ней много. У нас, например, много лесу, мехов, сала, льну. Мы и продаем все это иноземцам; а они привозят нам дорогие полотна, шелковые ткани, дорогие, сукна и проч.

22. С т а р и к-Г о д о в и к. Здесь загадка. Старик-Годовик означает годы; птицы—месяцы: три зимних, три весенних, три летних, три осенних (учитель заставляет учеников назвать каждый месяц и сказать, что бывает в каждое время года); четыре крыла у птиц—четыре недели в месяце (учитель объясняет, что в месяце 30 или 31 день, следовательно, немного более четырех недель, так что в году выйдет не 48, а 52 недели,—разумеется, если учащийся сумеет это сосчитать); семь перьев на крыле—семь дней недели (учитель заставляет назвать их); что перо наполовину бело, наполовину черно, означает день и ночь в сутках.

23. М о ж н о л и с л о в и т ь в о з д у х? Где искать воздуха? Есть ли он на дворе? Есть ли в комнате? А в запертном сундуке есть ли? Можно ли видеть воздух? (Учащимся еще рано объяснять, что голубой цвет неба есть цвет воздуха, а где над землей воздух прекращается, там небо должно быть черно.) Как услышать воздух? Что такое ветер? Что делается в рожке, в дудочке, когда в них дуешь? Откуда происходит свист, когда машешь хлыстом?

Отчего щелкает надутая бумажная хлопушка? (Учитель показывает этот опыт). Отчего и в тихую погоду дует, когда ты бежишь? Как воздух нас окружает и только ли окружает?

24. Антоша Расскажи, что было с Антошей. Почему товарищи доверили ему деньги? Где покупают бумагу, перья и чернила и другие вещи? А в деревне что можно купить? Почему Антоша был в такой горе, когда потерял часть денег? Что он делал в своем беспокойстве? Что значат слова его отца: «Это с руки разве одной собаке»? На снегу очень трудно отыскать белую серебряную монету, даже когда знаешь, где уронил ее, а умная собака могла бы найти по духу, то есть обонянием. Сколько копеек в рубле серебром? Какие у нас есть серебряные монеты? Сколько копеек в гривеннике? Что ты скажешь про хозяина постоянного двора? Потому ли только, что он сам был добрый, Антоша ему понравился? Хозяин был очень умен, если понимал, что всегда выгоднее иметь честного работника, что, поступая честно, всегда больше выиграешь. Почему Антоша так рад был, что мог выработать потерянные деньги? Желал ли он отличиться перед хозяином, выказать себя или только думал, как бы исполнить все поручения товарищей, и усердно работал из благодарности к хозяину?

25. Вода. Что Митя видел, пошедши на речку? От того ли только, что тает снег, скопляется вода в болотах и речках? Она скопляется также от дождя? А откуда падает дождь? Из облаков. А что такое облака? Облака — тот же пар, ушедший на воздух; погляди издали на котел с горячей водой: увидишь над ним пар, точно маленькое облачко. Откуда же берется пар? Из воды; нагретая вода обращается в пар. Значит, облако — тоже вода, в виде пара; из какой же воды составилось облако? Из той, которая была на земле в болотах, в речках, в озерах, в морях и испарилась, ушла паром в воздух. Как же это бывает? Как нагревается вода на земле? (Указать на вечернюю росу после теплого дня). Что же бы могло рассказать тебе облако? Вода, что в облаке, на том ли самом месте упадет дождем, где вышла из земли паром? Нет, ее дальше отнесет ветром: облака все ходят по небу. А как ты думаешь, где сырее воздух: у морей, у рек, у озер или вдали от воды, на каком-нибудь высоком месте? Отчего в низких местах больше воды?

26. Труд о л ю б и в ы й медведь. Этот рассказ написан складно. Различить склад по слуху. Что значит *трудиться над дугами*? На что нужны дуги? Как их гнут? Что значат слова: *выгодно сбывает с рук*? Что задумал медведь? Мог ли он в самом деле это задумать? Зачем это представлено? Чем схож медведь с неискусным работником? Отчего пошел по лесу треск и стук? Кто был проказа? Что значат слова: *погубил несметное число орешника, березника и вязу*? Какое ремесло не давалось медведю? Что значит *ремесло*? Назови какие-нибудь ремесла? А кто занимается ремеслом, как того называют? Кто будет кузнец, столяр, сапожник, слесарь, бочар? Зачем пошел медведь к мужику? *Что за причина эта*? — причина чего? *Деревья-таки я ломать могу* — вправду может медведь ломать деревья? Как об этом прежде всего сказано? Чего недоставало медведю? Как сказать иначе: *в чем тут главное умение*? На что же нужно терпенье? Только ли на то нужно терпенье, чтобы гнуть дуги? А без терпенья как выполнишь работу?

27. Как и с к у с е н ч е л о в е к. Как живут звери? Какие из животных устраивают себе берлоги, какие делают гнезда, где скрывается букашка? Кому из них защитой шерсть, кому перья, кому твердая кожа? Что делает человек, чтобы укрыться от холода? Какие орудия нужны, чтобы строить хату? Из чего складывают печь? А кирпичи из чего готовят? Зачем конопатят избы? (Показать учащимся мох и паклю и сказать, откуда то и другое.) Что же нужно сделать, чтобы в хате было тепло? Где добывают слюду? Из чего делают стекла? (Показать кусок слюды, или камень со слюдой.) Стекла делают на стеклянных заводах из чистого, просеянного кремневого песка. Чем одевается человек? Назови, какая бывает одежда? Из чего делают рубаху, сапоги, кафтан, овчину и другие шубы? (Показать на руке, как прядутся волокна льна, шерсти, ваты или хлопчатой бумаги, из которой готовят миткали и ситцы; распустить перед учащимися нитки полотна, чтобы показать, как они сотканы.) Чем же человек искуснее всякого животного?

28. Ч т о м ы ч и т а л и? Эти вопросы приведены для повторения прочитанного и рассказанного. Главная их цель — представить в связи предметы, с которыми прежде познакомились отрывочно. Учащиеся читают их в классе и отвечают на них, или преподаватель задает им по

частям обдумать эти вопросы дома. Преподаватель, конечно, не довольствуется этими вопросами, а приводит и много других, на которые учащиеся уже были наведены при объяснениях.

Б. ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

В этом ряду упражнений может быть еще очень мало грамматических объяснений: учащиеся лишь понемногу к ним подготавливаются.

1. При чтении преподаватель требует, чтобы учащиеся совершенно ясно произносили каждое слово и в слове каждую букву. При ответах на вопросы они также должны говорить громко, ясно и по возможности цельными фразами. В о п р о с: «Тепло или холодно было на дворе, когда Ваня пришел в класс?» О т в е т: «Когда Ваня пришел в класс, на дворе было холодно». В о п р о с: «Как говорят, когда очень холодно?» О т в е т: «Когда очень холодно, то говорят: на дворе мороз. Большой холод называют морозом». Цель предлагаемых ученикам вопросов не только пробудить их мысль, заставить их взглядеться в окружающие предметы, но также научить их говорить. И преподаватель всякий раз поправит, заставит не один раз повторить слово, или фразу, сказанные неясно или нескладно. Что мы здесь заметили, имеет место и при всех последующих упражнениях, но очень важно с самого начала приучить учащихся к известным требованиям; этим преподаватель много облегчит свой труд.

2. При первом чтении учащиеся называют поставленные в статьях знаки препинания. Вначале в статьях встречаются только точка и запятая, и преподаватель говорит: точка затем, чтобы остановиться подольше; на запятой остановиться поменьше; после точки — большая буква. Преподаватель и заставляет учащихся соблюдать эти остановки при повторительном чтении. В 4-й статье встречаются еще двоеточие, вопросительный и восклицательный знаки. Учащиеся называют эти знаки. Преподаватель объясняет: двоеточие — значит, дальше идут слова хозяйки, говорит не тот, кто рассказывал о странничке, а хозяйка; вопросительный знак — значит, спрашивает; восклицательный — значит, восклицает. Вот, я, например, кликну: «Эй, Ваня! Куда ты пропал?» После слова *Ваня* знак восклицательный, а после слова *пропал*, что поставить?

При повторительном чтении учащиеся выражают голосом эти знаки. Затем, до рассказа 14-го, не встречается других знаков препинания. Преподаватель по-прежнему толкует: «птица сказала» — двоеточие, следуют слова птицы; «нива, моя нива, нива золотая» — восклицательный знак, я говорю с нивой, восклицаю. В рассказе 14-м встречается тире. «Курочка, корова, собака, лошадь — все домашние животные». Преподаватель говорит: курочка, собака, лошадь — тире; значит, надо взять все вместе, и курочку, и собаку, и лошадь: все они домашние животные. Если же учащиеся это не ясно поймут, то пусть покамест они узнают только название знака. В рассказе 18-м тире между словами разных людей: сначала говорит Степа, а потом ему отвечает учитель; вот и надо разделить их слова чертой. В рассказе 24-м в первый раз употреблены вносные знаки («. .»); вносные знаки ставят, когда говорит другой человек. Ты, вот мне рассказываешь, как Антоша потерял деньги, а потом говоришь, что сказал ему отец, значит, перед словами отца—двоеточие, да слова эти еще обозначаешь вносными знаками: это, дескать, не я говорю, это сказал отец Антоши: да еще между словами разных людей—черта, тире, чтобы их не смешивать; значит, кончил один, начал другой. Более этого объяснений покамест никак не следует давать учащимся. Точки с запятой совсем не встречается в этих рассказах.

3. Письмо покамест ограничивается упражнением в отдельных словах или самых маленьких фразах. Эти фразы преподаватель может заимствовать и из настоящих рассказов (выбирая, например, какой-нибудь маленький вывод, сделанный самими учениками: зимой холодно, железо ковка) или из пословиц, помещенных при втором ряде упражнений *. Учащиеся не пишут ни одного слова, не разобрав его сначала по буквам; здесь покамест они только знакомятся с буквами, и учитель всякий раз спрашивает, какую надо писать букву.

«Зимой — сколько остановок в слове?» — «Три. *Зи-мо-й*». — «Как же мы будем писать?» — «Сначала *зи*, потом *мо*, потом *й*». — «Будем писать *зи*; что тут слышится?» — «Два звука: *ззз* и *и*». — «Что надо сперва напи-

* Материал для первых письменных упражнений можно найти в моей книге «Русская азбука». В книге «Руководство к «Русской азбуке» представлены и первоначальные уроки письма. Здесь же дело идет уже о дальнейших упражнениях в правописании.

сать?» — «Ззз». — «Пишите; теперь что?» — «и». — «Что выйдет?» — «Зи». — «Что дальше?» — «мо»; тут два звука: *мм* и *о*. — «Что вы напишете после *зи*?» — «*ммм*». — «Написали; что же далее?» — «о». — «Как выйдет?» — «мо». — «А вместе с первым складом?» — «Зимо». — «Что осталось написать?» — «й».

4. Уже при первом разборе слов преподаватель дает понятие об отдельном звуке, а впоследствии о складе, или слоге. Заставляя медленно произносить слово *сани*, он дает понять, что тут два раза переводишь дух, или две остановки. Дохни сильно два раза: с первым духом скажешь *са*, со вторым — *ни*. Медленно произнося *са*, сначала выдвинешь язык к зубам: *sss*, а потом скажешь, раскрыв рот, *а*; выйдет *sss-а*, *са*. Слышишь ты сначала *sss*, а потом *а*; что ты слышишь, называется звуком; значит, слышишь ты два звука; один звук *sss*, а другой *а*. Да ты выговариваешь их разом *са*, значит, оба звука сложились вместе; *са* будет слог, или склад. *Ни* точно так же сложено из двух звуков: *ннн* — прижав язык книзу да в нос, — и *и*; *ннн-и*, произнося скорее *ни*, будет слог. Взяв оба слога *са-ни*, ты понимаешь, о чем говорится, а *са* и *ни* отдельно ничего не значат; когда понимаешь, что сказано, то уже будет слово. Возьми два слова: *запряг сани*, — вышла уже небольшая речь; *запряг сани и поехал в город* — вышла речь побольше; в ней две маленькие речи: *запряг сани* — сказал одно, *поехал в город* — сказал другое.

В слогах *са* и *ни* звуки *sss* и *ннн* трудно выговорить отдельно, а звуки *а* и *и* легко выговорить. Такие звуки, что слышны ясно и без других звуков, называются *гласными*, а звуки, которые ясно слышны только вместе с гласными, называются *согласными*. «*Рига* как ты выговоришь?» — «Сначала *rrr-и*, а потом *ggg-а*». — «Вот видишь: *rrr* легко выговаривать со звуком *и*: *ри* или со звуком *а*: *ра* (*рама*), или со звуком *о*: *ро* (*рога*). *И*, *а*, *о* и одни легко выговаривать: это гласные; а *rrr* мы ясно выговариваем лишь с одним из этих звуков: это звук согласный».

В словах *сѣл*, *подъезд*, *кутья*, *льняной*, *сарай* буквы *ѣ*, *ь*, *й* слышны лишь наполовину; их называют *полугласными*. Эти первоначальные сведения не следует заучивать, а пусть дети сами понемногу усвоят их при постепенных упражнениях.

В первом ряду упражнений мы имели общую цель: ввести детей в окружающий мир, пробудить их внимание и также упражнять в чтении. Теперь мы понемногу переходим к более подробным наблюдениям тех же явлений: дети подробнее знакомятся с существенными явлениями весны и лета и с работами, относящимися к этим временам года, с назначением разных частей тела и с органами чувств; они усваивают в большем разнообразии некоторые свойства животных, особенно насекомых, наиболее удобных для наблюдения и в классе; кроме того, они начинают знакомиться с основными формами тел, а пословицы дают им понятие о разнообразных нравственных свойствах. При этом преподавателю беспрестанно представляется случай повторять и то, что было усвоено в первом ряду упражнений: читая о весне и лете, дети припомнят и о временах года вообще, о месяцах и днях; загадки представляют описание частей хаты; стихотворение «Посев» дает случай напомнить о железе и об орудиях, из него приготовляемых; по поводу летней засухи можно упомянуть о странствовании воды; многие из пословиц нравственного характера применяются к прежде читанным рассказам и т. д. Объяснения здесь уже слегка касаются последовательности частей в рассказе, некоторых упражнений в языке и некоторых подробностей в предметах. Но и здесь указано лишь кратко, на чем преподаватель может останавливаться. Он, конечно, разлагает представленные вопросы еще на многие другие, наводя учащихся на ответ и делая объяснения лишь там, где учащиеся не могут ответить. При этих объяснениях он задает новые вопросы, чтобы убедиться, что слушатели поняли каждое из сказанных им слов. Упражнения в расположении частей знакомых детям предметов остаются прежние: они, например, указывают чертами положение деревни, нивы, ближнего озера, реки и проч. Кроме того, дети начинают обозначать линиями и простые формы тел: круглую, четвероугольную плоскость и проч. Письменные упражнения состоят преимущественно в диктовке, о которой наши замечания читатель найдет далее.

І. Рассказы

1. В е с н а. Слыхали, детки, как поют: «Весна красна, на чем пришла? — На сошечке, на бороночке». Отчего же весну зовут *красной*? Весной хорошо, светло, весело, а отчего светло? Солнце дольше светит, выше поднимается на небе. Только ли светит? Нет, и греет. Станет весной теплее; что ж бывает от этой теплоты? Снег тает, луга заливают водой. А вода как бежит? Снизу вверх? Нет, сверху вниз, с высокого места на низкое. Оттого во рвах, в канавах, в ложбинах — везде вода; речка весной бежит, бурлит в овраге, а потом летом, когда настанет засуха, ее местами и перешагнуть можно. Ну, поля оголились, вышла молодая травка, теперь чего ждать? Прилетят к нам ласточки вить гнезда, выводить деток. На зиму они улетали далеко, в теплые земли, где круглый год весна да лето, где, значит, всегда есть зелень, есть зерна и мушки, которыми они кормятся. Да как там ни хорошо, а они помнят свой дом, возвращаются к нам все больше к старым гнездам. Ласточки прилетают, когда почки на деревьях распустились, весна установилась, а покамест как люди справляют весну? Рвут вербы, на которых начинают показываться почечки. Вы знаете, что за праздник — вербное воскресенье? А то в деревнях еще такой обычай: свяжут из соломы чучело, вынесут в поле и сожгут. Это значит — сожгли зиму. Ну, а благочестивые люди молятся богу, чтобы успешно шли сельские работы. Какие это работы, скажите?

2. В е с н а. Здесь складная речь; учитель ударами показывает склад. Тут что рассказано? Рассказано о том, что люди делают, когда станет совсем тепло: сеют хлеб, растворяют окна, чтоб подышать вольным воздухом, рвут в поле цветы, водят хороводы. В каком месяце снег тает? Около какого праздника это бывает? Какие зерна сыплют в ниву? Как это делают? Что значит: *весна приехала на сошке*? В каком месяце кончается ненастье и долго ли стоит ясная погода? А зимой растворяют ли окна? Когда дорого тепло? А кроме тепла в хате, что еще нужно человеку? Свежий воздух; когда в комнате бывает более свежего воздуха? Отчего он портится? Назовите, какие знаете из полевых цветов? Что вы делаете

с венками? А откуда берутся цветы? Они вырастают из семечек, какие опали с них еще осенью и всю зиму пролежали под снегом. Когда водят хороводы? Расскажите хоть про один хоровод, который вы видали? (Для городских детей может рассказать сам учитель хоть по какому-нибудь описанию.) А как празднуют троицын день? Вспомните, как украшают березку разноцветными лентами и ходят с ней в хороводе?

3. Жучок и ласточка. Знаете ли, что это называют куколкой? Вы, верно, видали всяких червячков: темных, зеленых, красных, мохнатых? Вот возьмите такого червяка, посадите в коробочку да кормите листьями с дерева, с которого взяли. Сначала он будет много есть, а потом глядь — перестал двигаться, опутал себя паутиной, съежился, отвердел, оброс корой, — вот как длинный бочоночек. Это и называется куколкой; из куколки выходит бабочка, сбросив с себя твердую кожицу. Бабочка опять кладет яички, из которых родятся червячки. Так нарождаются и жучки. Вот в мае вы можете найти хруща, майского жука. Он такой черновато-коричневый; спереди коленцем два усика (сяжки); грудка толстая, кругловатая, твердая, с перехватом, близ которого снизу три пары ног; на спине крылья из такой прозрачной кожицы с жилками, а сзади брюшко оканчивается острым хвостиком. Этот жучок поедает много листьев, да живет недолго: в июне уж умирает. Но наперед он кладет яички в землю; из яичек выходят червячки (личинки), которые целых четыре года, четыре зимы и лета, все живут под землей и страшно поедают корешки растений. На пятый год они становятся куколками и выходят из земли, чтобы летать и ползать по деревьям. (Если учитель будет говорить о хруще, то должен показать его живого или мертвого детям.) О чем же идет речь в нашем рассказе? Сначала о жучке, потом о ласточке, наконец о том, что могла думать ласточка, увидев жука. Как родился жучок? Что значит *куполка*? (Учитель подольше остановится на объяснении слова *куполка*, чтобы учащиеся не воображали здесь куколки, какой играют девочки.) Чем кормятся жуки? Где была ласточка зимой? А знаете ли, в какую сторону надо идти, чтобы прийти в теплые земли? Вот встаньте в полдень лицом к солнцу, в какой стороне неба солнце в полдень, в ту сторону и идите. У нас в России близко к теплему краю Крым да Кавказ, а дальше за

морем, где живут турки, уж совсем теплые земли. Как ласточка лепит гнездо? Где? Зачем? Говорит ли ласточка? Нет, а думать, верно, тоже думает, когда знает, как поймать жучка в пищу. Полезна ли для нас ласточка — чем она полезна? Она сберегает от червей и жуков наши сады и огороды; да не убивайте и крота: крот поедает множество червяков под землей, а корни не трогает.

4. Р а к и л и с а. Расскажите сами, что прочли. Едали вы раков? Всегда ли они бывают такими красными, как их едят? Нет, они бывают зеленовато-бурые, а краснеют, когда их обварят кипятком. Усы-то (сяжки) какие длинные у рака! Как он погибает их на спину!.. Да у него есть еще на носу короткие усики. А сзади как будто хвост, в котором так много мяса: да это совсем не хвост, это брюшко рака: под брюшком он держит (учитель показывает рака в классе) маленькими ножками и икру, — семечки, из которых родятся его детеныши. А то у него еще пять пар больших ног, да передние ноги, точно ножницы, называются клешнями. Где водятся раки? Как их ловят? Скоро или нет они ходят? Они плавают в воде довольно скоро, а по земле двигаются медленно. Может ли рак обогнать лису? А вы видали лису? На кого она похожа? (показать лису хоть на картинке). Она похожа на собаку, но шерсть у ней желтенькая, хвост длинный. Нужен ли лисе хвост, чтобы скоро бежать? Нет. Зато этот хвост пригодился раку: он уцепился за него клешнями. Лиса шибко бежит, да у рака кстати нашлись клешни. Вот так и слабенький чем-нибудь да берет верх над сильным. Ты, Федя, не унывай, что еще так туго все понимаешь; поищи-ка, нет ли и у тебя клешней, чтоб ухватиться за дело. А и вправду все это было, что рассказано о лисе и раке? Нет, это вымысел, сказка; да умная сказка стоит правдивого рассказа.

5. С е л е з е н ь и у т к а. Кого называют селезнем? Это утиный самец. Что же представляют детки, играя в селезня и утку? Утиная матка захотела погулять в поле, оставила деток; батюшке селезню с ними не управиться: пищат они благим матом. Селезень ловит свою утку, да товарищи вздумали над ним пошутить, посмеяться, долго не дают ему поймать утки. А вправду уж какая матка покинет своих деток: это только в игре.

6. Л е т о. Перечислите по порядку все, о чем тут рассказано. Тут сначала говорится, что пастух созывает

коровок и гонит их в поле, потом — что взрослые идут косить траву, а дети собирать в лесу ягоды. Когда это бывает? Летом на заре, когда вся деревня принимается за работу. Далее рассказано, что делается... где именно? В лесу и в поле. Что же увидите и услышите в лесу? Птички летают около своих гнезд, крестьяне рубят лес. А в поле? В поле жужжат пчелки, скачут кузнечики. В целом-то рассказе, все о чем идет речь? Все о том, кто что делает. А разве птички, пчелки, кузнечики работают? Они тоже добывают себе корм. Ну, так вот: сначала идет дело о том, как в летнее утро весь народ отправляется в лес и в поле, а потом — что встретишь в лесу и в поле. Что значит *раным рано*? Очень рано. *Чуть зарделась заря*, — что это значит? Перед тем как солнышко встает, бывает такой красный цвет на небе: это и называется зарей. *Рдеет* — значит *краснеет*. Так, с румяной зарей коровок выгоняют в поле... Зачем? Замечали ли вы, когда бывает больше росы? Откуда она берется? Это вода, что в жаркий день незаметно идет паром из земли, из болот и рек, а как ночью похолодает, пар этот садится на траву, на кусты. Чем лучше, сочнее трава, что едят коровки, тем лучше они дают молоко. Когда торопятся убирать сено? Когда скосят траву, что с ней делают? Ее сушат, а потом метают в стоги. Какие ягоды собирают в лесу? Одни ли ягоды? Точно ли птички в лесу перекликаются? Да, одна подаст голос, то и другая защебечет. У каждой птицы свой голос: грозит ли ей опасность, или зовет деток, или самец поет, тешит матку, что сидит в гнезде на яичках. На что рубят лес? Что строят из леса? Что значит слово *грохот*? Сильный стук, который далеко отдается. Когда бывает грохот? Когда звон, плеск, шелест? Все это разные звуки. Разве в самом деле пчелки собирают воск и мед с цветов? Нет, они в цветах хоботком проглатывают сладкий сок, а между тем к их телу пристаёт цветочная пыль, которую они счищают с себя или отбирают на задние лапки. Из этого сладкого соку цветов и из цветочной пыли они потом готовят мед и воск. Отчего кузнечик прыгает так далеко? Оттого, что у него задние ноги очень длинные. Не смешивайте кузнечика со стрекозой. Кузнечик все больше ест листья, а стрекоза летает, шурша на своих длинных крыльях, испещренных жилками, и ловит разных мошек; брюшко у стрекозы тонкое да длинное, торчит, слов-

но трубочка какая. (Показать детям пчелку, стрекозу, кузнечика.)

7. Лето. Складная речь. Что описано? Описано жаркое летнее время, когда, того и жди, наступит гроза. Тихо, засуха, спасайся в тень или в воду от жару, да гроза мигом освежит землю. Какая разница между словами: *жарко* и *знойно*? Зной — самый сильный жар. Что значит *не шелохнет*? То же ли было бы, если бы я сказал *не пошевелится от ветру*? Не шелохнет ни разу, ни чуточку не пошевелится. А что бывает от засухи? Какие деревья лучше защищают от жару: деревья с иглами (хвойные, сосна и ель) или с листьями (лиственные)? Из лиственных какие гуще: береза, ива или дуб, липа, клен? Ваня, где ты купался? Часто, летом? А не случилось тебе во время купанья вдруг бежать на берег, как при ясном солнце загремит гром? Это бывает. Небо совсем ясно, только с краю оно как будто посинее, и эта синяя полоса все растет, подымается... глядь, солнце еще светит, а уже в этой синей туче вспыхнула молния и гудит, гудит гром. Тут не успеешь оглянуться, как закивают деревья да вихорь пойдет мести песок.

8. Посев. Складная речь. Различение размера по слуху. Кто это и кому говорит: *ну, тащися, сивка*? Поселянин на заре пашет землю, понукая свою сивую лошадку; он бодро работает, надеясь, что земля уродит хорошо хлеб. Что такое *пашня-десятина*? Десятина — большой, отмеренный кусок земли, — вот по виду такой же, как четырехугольный, продолговатый стол, да чтобы обойти кругом эту десятину, нужно, пожалуй, и целый час. Что значит: *выбелим железо о сырую землю*? Будем усердно пахать, пока железный конец плуга и сохи не заблестит, как нож, когда его точат о камень. Плуг всю зиму лежит, заржавел, а тут его пообтерли о землю. Отчего сказано не *заря*, а *зорька*? Что значит *красавица-зорька*? Когда можно сказать, что она *разгорелась*? Слова *красавица* и *зорька* сходятся вместе; мы говорим *зорька*, любуясь зарей. Разве солнце выходит из-за лесу? Это так кажется; солнце подымается из-за края земли, из-за лесу, который виден вдали. Работая при восходе солнца, поселянин все продолжает понукать сивку. Что значит: *я сам-друг с тобой слуга и хозяин*? *Сам-друг* — вдвоем, и третьего нет в помощники. Поселянин сам прислуживает своей лошади, сам ее холит, чтоб и она ему верно служила. А чем по-

лезна лошадь для поселянина? Какие еще животные ему особенно полезны? У поселянина одна работа с лошадью: *приготовить зернышку колыбель святую*. Что это значит? Вспахать землю так, чтоб зернышко хорошо улеглось и легко пустило ростки. Земля для него, как колыбель для ребенка и как мать, которая его кормит. Где зерно лежит, там оно и вбирает из земли соки, чтоб расти.

9. У р о ж а й. Складная речь. Различение размера по слуху. Весело на селе, когда хорошо уродится хлеб. Тут и описано, как радуется поселянин, любуясь высокой рожью. А беда, если бы вся работа и весь посев пропали даром. Однако господь был милостив: и солнцем не засушило, и градом не побило, и дождями не смыло. Рожь поднялась выше пояса взрослому человеку. Как это высоко? Отчего она названа *зернистой*? От зерен она тяжела, дремлет, то есть клонится почти до земли. Такая рожь куда красива! Она словно божий гость,— что это значит? А уже было сказано, что господь послал урожай за труды людям. Высокие, богатые зернами колосья так хороши, что, кажись, сам господь их разукрасил. Милости просим, таким добрым гостям мы рады. Мы радуемся урожаю, да и солнышко, светя на небе, как будто с нами радуется, и рожь, блестя на солнце, смотрит так весело. А особенно, когда пахнет ветерок, так она нагибается, будто идет волна за волной, и пуще играет на солнце, желтая, как золото: рожь-то ведь спелая, скоро ее жать будут.

10. П ч е л а и м у х а. Расскажите своими словами, как толковали между собой пчела и муха. Пчела похожа на какого человека? На того, кто усердно трудится и умеет зарабатывать себе хлеб. А муха-побируха праздно летает, ест не свое, чужое. Пчела и впрямь толковее мухи. Рабочие пчелы собирают с цветов сладкий сок и цветочную пыль для ульев. Видали вы медовые соты? Если не видали, так поглядите. (Учитель приносит в класс кусок сота.) В соте множество маленьких каморочек, гнездышек, сделанных из воска. Пчелы, выпуская из себя воск, делают эти каморочки-ячейки, чтобы беречь в них мед да выкармливать деток, которые родятся от пчелы-матки. Матка только тем и занята, что кладет в каждую, назначенную для того ячейку яичко. Чуть вышел из яичка крошечный червячок (личинка), рабочие пчелы начинают ухаживать за ним, кормя его медом. Червячок поест,

поест да и обратиться в куколку. Тогда пчелы залепляют наглухо ячейку воском; вышла из куколки пчелка, пробила восковую стенку, — нужно опять вычистить ячейку для нового яичка. Вот сколько работы пчелам! А муха положила свое яичко в навоз или в гнилое мясо да больше и знать ничего не знает. Что муха и впрямь чешет ножками под крылышками? Нет, она ножками обчищает себе тело. Ну, да это труд небольшой. А отчего мух так не любят? Пользы от них нет никакой, только надоедают. Впрочем личинки, что выходят из яичек мух, полезны тем, что поедают всякую гниль, падаль.

11. Тележка. Особая беседа. Учитель показывает детям, как, хоть от круглой палки можно отпилить кружочки и употребить их вместо колес, как можно сделать оси, приколотить к ним дощечку и проч. Все это для объяснения надо показать на деле. При этом учитель спрашивает: Как я пилил: вдоль или поперек? Поперек. Какая вышла дощечка? Круглая. Петя, обведи пальцем около этого кружка; где конец? Конца нет, сколько ни веди. Круг — бесконечная линия. А вот я возьму самую серединку в кружочке для оси; эта серединка в кружке называется центром, к которому краю она ближе? Куда ни меряй, — сюда... сюда... сюда, — все одинаково близко или одинаково далеко. Коли ты взял точку в самой середине, значит, взял ее на одинаковом расстоянии от всех краев; если к одному краю ближе, чем к другому, то уж не будет в самой середине. Для большей ясности учитель привязывает на нитку мел и обводит им на доске круг. Вот мы обтесали две палочки для осей; какие они? Четвероугольные. Сколько углов? Четыре. Сколько сторон? Четыре. А весь этот острый край? Это ребро. Где же бывает ребро? Где сходятся две стороны. Сколько тут ребер? Четыре. Сколько же при каждом угле сторон и ребер? Одно ребро и две стороны. К концам мы что сделали с этими палочками? Мы их закруглили, чтоб колесо на них могло вертеться. Сколько же тут кругом ребер и углов? (Учитель проводит пальцем около конца палки, скрывая самый обрубок.) Тут нет ни ребер, ни углов. А сторон? Одна, круглая. Эту дощечку мы прибьем к осям. Какая она? Четвероугольная. Вот если я вам так ее покажу, чем тут обозначены углы? (Учитель показывает доску плашмя, прямо.) Одними ребрами (линиями). А стороны одинаковые или нет? Две подлиннее,

а две покороче. А который из углов больше? Углы одинаковые. Скажите, что эта комната, так же как эта доска, имеет четыре угла и две противные стороны подлиннее, а две покороче? Стол, стены, потолок (пол и потолок могут быть с равными сторонами, если комната квадратная). А на нашей четвероугольной палке какие углы? Наружные с ребрами. А вон посмотрите в этих углах у пола и у потолка сколько сторон? Тут три стороны. Стороны называются также гранями; это угол трехгранный. Вот заметьте: каждая вещь (бревно, камень, доска, мел) называется *телом*, каждое тело окружено *плоскостями*, *гранями*; грани могут быть *правильные* и *неправильные* (указать их в меле, в бруске, в камне); *прямые* и *круглые*, где грани сходятся, там ребра и углы; можно обозначить грани и одними ребрами, линиями (учитель показывает на доске, как это сделать, изображая с одного боку стол, стул проч.). Петя, если бы у тебя была тележка, что бы ты с ней стал делать? А ты, Миша? А ты, Костя? После данных здесь объяснений, учитель заставляет детей обозначать линиями формы простых предметов: стола, скамьи, стены, доски, колеса, крыши, холма и проч. Тут, разумеется, еще не требуется строгой правильности: довольно, если дети приблизительно укажут форму предмета. Работы эти дети могут выполнять и дома. (См. книгу «Предметы обучения».)

12. Л и с а и жу р а в л ь. Перескажите, что сделала лиса с журавлем и журавль с лисой. Лиса — четвероногое животное. Какие еще четвероногие? В сказках про лису рассказывают, как про хитрого зверя... что? Такова она и на деле? Она ловко умеет забираться на дворы, таскать кур.

А каков журавль с виду? У него длинные ноги, длинная тонкая шея, длинный острый клюв (показать журавля на картинке или начертить на доске хоть одну шею и клюв журавля). Журавли едят семена, болотную траву, червей, лягушек. Может он есть манную кашу, размазанную на тарелке? Нет, ничего не попадет в клюв: вот лиса так слижет и языком, как собака. Зато лисе с ее мордой не влезть в узкое горлышко кувшина. Лиса думала посмеяться над журавлем, считала его глупеньким, да ошиблась. То ей наука: впредь не лги, не показывай, что ты другого угощаешь, когда сам такой жадный. Коли что другому даешь, так давай впрямь, не жалея: а

начал хитрить, так гляди, найдутся такие, что и тебе не дадут потачки.

13. Игра в деревяшки. Особая беседа. Это игра из детского сада, полезная для многих объяснений. Учитель приносит в класс мяч или шар и четверугольные деревянные: одни одинаковой длины, ширины и высоты, другие вдвое, втрое длиннее — и ровно отпиленный кусок от совсем круглой палки. Четверугольная деревяшка одинаковой длины, высоты и ширины, называется *кубом*, более длинную можно вообще назвать *прямоугольным телом* или *четверугольной призмой*, круглая деревяшка с равноотпиленными краями, на которых она могла бы стоять, будет *цилиндром*. Учитель показывает разницу между шаром, кубом и цилиндром. Шар подвижен, куб устойчив, цилиндр может и стоять, и катиться. У шара — все одна круглая сторона, у куба — шесть одинаковых плоских сторон, у цилиндра — одна круглая и две плоских. Указать углы, ребра в кубе и в цилиндре. Указать предметы, сходные с шаром, с кубом и цилиндром. Брусок в два куба сколько имеет равных сторон? Четыре больших и две меньших. А нельзя ли сделать куб из дощечек? Какие это должны быть дощечки и сколько их нужно? Каждая дощечка будет *квадратной*. С каждой стороны куба виден *квадрат*, следовательно, чтобы склеить куб, нужно иметь шесть квадратных дощечек. В квадрате четыре одинаковые стороны и углы *прямые*. Показать разницу между углами *прямым*, *острым* и *тупым*. В кубе и квадрате стороны и линии *параллельны*, то есть идут все на равном расстоянии одна от другой. Таковы полозья у саней, противоположные линии стены у потолка и пола и проч. А что такое линия *прямолежащая* (горизонтальная) и *прямостоящая* (вертикальная)? Пол идет по горизонтальной линии, стены — по вертикальной; пол и стены сходятся под прямым углом. Плоскость горизонтальную лучше всего узнать по воде: вода лежит прямо. А как узнать плоскость вертикальную, что стоит прямо? Нужно только свесить гирьку на шнурке, камешек на нитке: нитка и шнурок как успокоятся, — будут стоять совсем прямо. Квадрат надо отличать от *прямоугольного четверугольника*. В четверугольнике могут быть лишь по две стороны одинаковых. Вот, я сложу два квадрата вместе, то будет *прямоугольный четверугольник*. Чтобы дать понятие о *треугольнике*,

можно распилить куб вкось на две равные части. Эти тела легко приготовить и из толстой бумаги; четвероугольники можно склеить из дощечек. Дети сами могут заняться подобными работами. Делая некоторые постройки из кубиков и брусков, учитель может упражнять их в счислении. Можно наделать брусков в два, в три, в четыре куба до десяти и более и, укладывая рядом бруски и кубы, спрашивать, сколькими кубами этот брусок меньше? Сколько надо добавить кубов, чтобы вышел вот такой брусок? Вот это брусок в два куба, — сколько раз он уложится на бруске в десять кубов? Один куб, — какая будет часть бруска в четыре куба? А половина, три четверти бруска в четыре куба, — сколько кубов? Вот брусок в восемь кубов: если сложить три четверти и одну осьмую этого бруска, сколько будет осьминых? Сколько недостает до целого бруска? В целом бруске восемь кубов, следовательно, один куб составит одну осьмую; разделим брусок на четыре части, то в каждой части будет по два куба, следовательно, три четверти бруска составит шесть кубов или шесть осьминых (так как в бруске восемь кубов); прибавим одну осьмую, то есть один куб, и будет семь осьминых. Три четверти да одна осьмая будет семь осьминых; до целого недостает одной осмой (прибавить к семи кубам один куб, то будет целый брусок). Так наглядно решаются самые трудные задачи. Подробности в книге «Предметы обучения».

Что мы здесь изложили, составит предмет не одной беседы. При чтении же статьи достаточно самых кратких объяснений. Преподаватель представит небольшой образчик, как строят из деревяшек, и спросит: что Костя и Петя хотели строить? Чем полезна лавка? Что в ней народ покупает? Одни ли только вещи, без которых совсем нельзя обойтись? А там, где нет лавки, откуда получают все, что необходимо? Где и кому продают хлеб? Как это бывает, что если на хлеб урожай, то бойко продаются и ленты, и шапки, и ситцы? Одним ли хлебом торгуют крестьяне? Какие могут быть в деревне промыслы? А все-таки, если хлеба нет, то прежде придется купить хлеба, а потом уж другие вещи.

II. Пословицы

Пословицы здесь отчасти подобраны в связи с теми рассказами, которые приведены выше, в первом ряду

упражнений. Их не следует давать читать детям разом, а попеременно с рассказами. Например: 1, 2, 3 пословицы относятся к рассказам: в первом ряду — упражнения 6, 20, во втором ряду — упражнения 1, 2, 3; пословицы 5, 26 — первый ряд, упражнение 24; пословица 6 — второй ряд, упражнение 4; пословица 10 — первый ряд, упражнение 11; пословица 12 — первый ряд, упражнение 4 и проч. Но преподаватель, конечно, дает читать не по одной пословице, а по несколько сряду. Дети по возможности должны сами делать на них объяснения и прибирать случаи из жизни, к каким можно отнести ту или другую пословицу. Объяснения также касаются содержания и языка.

1. Когда приходит солнце? Разве оно не всегда светит? Что значит *на двор*? Разве солнце не везде сияет? А когда людям удача, счастье, то и без солнца весело; удача тоже, как будто солнце. (На нравственном смысле пословицы тут учитель много не останавливается.)

2. То есть нет худа без добра. А зачем нужен дождик? Что нужнее: дождик или солнце? В свой черед и то, и другое хорошо. Дурно тоже, если летом очень долго светит солнце, бывает засуха.

3. Журавли осенью улетают в теплые земли. Видали, как они летят треугольником? А то еще говорят: «Рыба ищет, где глубже, а человек — где лучше».

4. А что же верба родит? Значит, у каждого дерева есть свои листья, цветы, плоды (*примеры*). Так и у каждого зверя свой нрав; что делает собака, гусь, кошка, бабочка? (Сравнить несколько сходных и несходных животных).

5. Какие люди часто ищут чужого? Те, что своего сбересть не умеют.

6. Что же червячку удастся? Червячку довольно нескольких листьев, чтобы быть сытым; многие из них живут и в земле. Что значит *на веку*? Червячков, пожалуй, много, жалеть нечего, а слабым людям надо помогать, чтоб им больше удавалось.

7. Знай, за что держаться; умей с самого начала ладненько повести дело. Побежал, не посмотрев, — ушибся; потом, как осторожно ни иди, все будешь хромать (*примеры*).

8. А много коза побьет волков? Столько же, сколько торопливый успеет.

9. Придумайте и сами такие пословицы: где холодно, там и печку топят; где птица, там и яйца, и проч.

10. Что значит *человеку вся земля*? А разве человек может жить в воде и летать по воздуху? Что же он может?

11. Значит: где огонь, там должен быть и дым. Припомните пословицу: «Где цветок, там и медок». Что еще вместе бывает? Весна и тепло, пашут и сеют, листья и корни, черви (личинки) и бабочки (или жуки, мушки), пчела и цветы, коровка и молоко и проч. Рак и лиса бывают вместе? Селезень и утка бывают?

12. Что значит *годом родился*? Не во всякий год. На что годится добрый человек? Значит, добрый человек дороже всякого богатства.

13, 14, 15. Объясните, на что нужны руки и ноги, на что нужны глаза и уши? Как руки могут кормить? Тем ли только, что вы руками кладете пищу в рот? Что значит *с побержкой, с подхваткой*? Зачем сказано: *в горшке*? Чтоб показать, как плохо слепому; в горшке-то бы, кажись, уж ощупать можно. Глухому часто слышится, а слепому видится не то, что есть на деле.

16. По пустякам не болтай; что сам можешь видеть, о том нечего спрашивать.

17. Отчего так? А если бы кто стал это делать? Приведите примеры, что еще можно бы делать также без толку и бесполезно?

18. Что здесь означает слово *лень*? И ленивый, конечно, не захочет сгореть, да сам накликает на себя всякую беду, как будто желал этого (*примеры*).

19. Как паук ловит мух? Где строит свою паутину? Отчего муха путается в паутине? У ней на конце ног коготки, которыми она зацепляется за липкую паутину.

20 и 21. Ветер кружит мельничные крылья, а с ними ворочаются колеса и жернова; жернова перетирают зерна. Коли мельница пуста, то и малому ветру легко вертеть колеса, потому что жернова не крепко трутся друг о друга. (Показать, как действует мельница.) Отчего не ездят летом на санях? Отчего замок смазывают маслом, чтобы легче отпирался? Отчего подкладывают под камень круглые бревешки, когда хотят его передвинуть? Язык, словно жернова у мельницы, а ветер, что ворочает крылья, — как разум в голове, а зерна — мысли. Коли голова пуста, то и разум легкий, и языком болтаешь

вздор, без запинки. Вот, как надо подумать, так трись жернов о зерно; прибирай, что нужно промолвить.

22. Придумайте сами, чего вы не могли бы сделать, коли б не умели говорить?

23. Для тебя делают — и ты помогай другому. А кого зовут молодцом, тот таков, что ему санки-то везти еще веселее: тут он может попытать свою силу.

24. Скрипит колесо несмазанное, да не совсем круглое, да не крепко сколоченное. Говорят про того, кто жалуется да плачет без толку.

25. Чудеса ли тут? Отчего и задок катится?

26. Сравни с пословицей: «Чужого не хватай, своего не бросай». Затем ли ходят в гости, чтоб только есть?

27. Видно уж лакомка был, что проговорился.

28. А в рассказе о журавле и лисице, как было сказано?

29. Кто что на яву делает, то и во сне видит; о чем человек может подумать, то и привидится, коли плохо спишь. Чудесных снов не бывает.

30. Молоко, значит, где было? А любит кот молоко? Про кого говорят эту пословицу? Кот ведь такой блудливый.

31. То же бывает, когда дети ссорятся из-за игрушек; ни тому, ни другому веселья.

32. Еще бы! Исхудаает от злости. А вот слышали такое слово *петушиться*? Что это значит?

33. Отчего так? Трусливый бежит, собаки и бросаются вслед. Уж такой у них нрав: брось ты щепку, собака и за ней пустится.

34. Торопливый легко обожжется, а еще что с ним бывает? (Сравни с пословицами 7, 8.)

35. Много успеешь, когда так готовишься? Казань — город на Волге, пословица сложена не для тех, кто живет в Казани. (Сравни с пословицами 18, 20 и 21.)

36. Важное ли дело было у собаки? А когда собака своим лаем приносит пользу?

37. Отчего же грамотный может быть умнее? (Привести примеры.)

38, 39. А если писать без ума, то что будет? Какое будет письмо? Кто из вас пишет по-куриному?

40. Привести примеры, как знающий какое-нибудь ремесло везде нужен. (Сравни с пословицей 37.)

Представленные здесь пословицы учитель старается различно соединить, чтобы наводить на новые объяснения.

III. Загадки

Загадки также даются попеременно с рассказами и пословицами. В них главное заключается в том, чтобы постепенно наводить детей на сходство между предметами, пока они не угадают, о чем говорится. Здесь предлагаем и разгадки.

1. Бревна в потолке на матице. (Кратко напомнить об устройстве избы.) Зачем нужна матица? Чем она похожа на изголовье?

2. Бревно в стенах избы.

3. Потолок и пол. Что значит *глядятся*?

4. Дверь. А про что еще можно сказать: *не шагает, а ходит*?

5. Горшок, когда его на ухвате сажают в печь.

6. Стол с четырьмя ножками.

7. Чугунник и корчага в печи.

8. Лохань. На что нужны в хозяйстве стол, горшок, чугунник, корчага и лохань?

9. Изгородь около сада, огорода или нивы. На что нужна изгородь?

10. Решето. К чему служит решето?

11. Пальцы на двух руках.

12. Глаза, зрение. Отчего нельзя видеть у себя на затылке? Как увидишь больше вещей? Вблизи или издали? А когда увидишь яснее? Отчего глаза видят вправо и влево? Глазные яблоки легко ворочаются.

13. Пять пальцев: большой, указательный, средний (длиннее всех), безымянный (как у сиротки, — и имени не дали) и малый (мизинец). Пальцы устроены так, что большой встречается с остальными; если сложить их вместе, то все сойдутся около одной точки, и один другому не мешает. Через это устройство рука способна к самым тонким работам. Сравнить с лапой животного.

14. Глаза, взор. (Сравни с загадкой 12, с пословицей 14.)

15. Глаза и руки вместе: кроме ловкости в руках, нужно, чтобы и зрение было зоркое. (Привести примеры, что делают глаза и руки в той или другой работе.)

16. Руки. Народ сравнивает руки с граблями. Руками человек может все делать. Вот строят железные дороги, так и на деле срывают горы.

17. Четыре ноги у животных и две руки да две ноги у человека. Сравнить человека с животным. Передние лапы у собаки — словно руки, да что она может ими делать? Только рыть землю, да кое-как держать кость. А человек ходит прямо, головой кверху, на двух ногах; вместо передних лап у него свободные руки, которыми ему не нужно опираться о землю, как обезьяне. В этом его большая выгода: своими руками да умом он укротит всякого зверя.

18. Деревянная ложка, зубы и язык. К чему служат зубы? На что нужен язык во время еды?

19. Язык за зубами болтается; когда говоришь — будто зверек на привязи, сидит впотьмах, а все расскажет.

20. Письмо. Привести примеры на то, какую выгоду доставляют письмо и печать.

21. Письмо.

22. Чтение по печатной книге. Строки, словно грядки; читая, узнаешь многое, берешь себе чужую мысль, будто срываешь с грядок, а в книге все как было, так и осталось напечатано: и другой может прочесть с пользой. (Сравните предыдущие загадки, где говорится о частях тела, о чувствах и способностях человека.)

Б. ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Рядом с чтением идет письмо, диктовка. Вначале учитель не дает ничего списывать с книги, а диктует, приучая писать сознательно. Диктует он так: скажет слово — и тотчас требует, чтобы несколько учеников разложили его на буквы: ученик должен всякий раз знать подряд все буквы слова, которое будет писать, и с самого начала не делать ни одной ошибки. Чрез это мы, во-первых, приучаем вдумываться в каждое слово, а во-вторых, даем навык в правильном письме. Навык в письме — главное: раз, другой сделав ту же ошибку, ученик, наверно, повторит ее снова; надо, по возможности, совсем не допускать его до ошибок. При этом, конечно, понемногу приводятся в сознание и грамматические правила: учитель сначала

обращает особенное внимание на различие букв в произношении и на письме. На первый раз мы здесь представляем немного упражнений.

Р а с с к а з 1-й. Читайте и говорите мне всякий раз, какую букву вы сильнее выговорили в слове, на какой оперлись, как будто ударили голосом, — значит, сделали ударение. *Пришла* — ударение на букве *а*; *красная* — ударение на первом *а*; *весна* — ударение на букве *а*. Вы говорите, как будто стояло *висна*, а в книге что напечатано? — *Весна*. Значит, *е* без ударения, слышно неясно. *Весело* как пишется? *В-е-с-е-л-о*. Какое *е* слышнее? Первое *е*, что с ударением. Точно так же и наоборот: *и* без ударения слышно неясно: *висит*, *ходишь*, *шипучий*. *Солнышко* — ударение на первом *о*. А последнее *о* без ударения, как выговаривается? Неясно, близко к *а*. Указывайте дальше при каждом слове, где ударение и где *о* и *е* или *и* слышны неясно. Дети читают. *Гляди* — как произносится *я*? Неясно, будто *е* или *и*. *Ячень?* Ударение на *е*, *я* слышно неясно. А в словах: *яблоко*, *ядра*, *якорь*, *ярмарка*, *Яков*, *ястреб*? Здесь ударение на *я*; буква *я* произносится отчетливо. Приведу вам еще несколько слов; разберите, где *я* слышно отчетливо, где неясно: *яхонт* (такой камень), *сияние*, *яма*, *пояс*, *ясный*, *дядя*, *новая баня*, *ягненок*, *язык*, *ясень*, *яйцо*, *ярко*, *ячейка*, *ясли*, *ящик*, *являюсь*? Дети могут так прочитать еще несколько статей, пока не научатся правильно отличать ударение и произношение букв *е*, *и*, *о*, *я*. Слишком долго одним этим занимать учащихся тоже не следует.

Р а с с к а з 2-й. Те же упражнения. Кроме того, учитель останавливается на словах: *нам бы в поле гулять*; *во поле березонька стояла*. *В поле* — на конце какая буква? (Буква *ь*.) А в первом рассказе мы читали: «вывозить навоз в поле». Тут *в поле* — что стоит на конце? Буква *е*. На какой вопрос? Как тут надо спросить, чтобы ответить *в поле*? Надо спросить: «Куда вывозить?» На вопрос *куда*? А в словах *в поле гулять* — как вы спросите? Спросим: «Где гулять?» Еще несколько упражняя детей в этих вопросах, вы их наводите на мысль, что при вопросе *куда*? — *в поле* пишется на конце буква *е*, а при вопросе *где*? — *в поле* писалась буква *ь* «Я сижу в комнате, цветок на окне, книга в столе», — какую букву надо ставить на конце? (Здесь на вопрос *где*? писалась буква *ь*. На вопрос *куда*? Здесь не может быть буквы *е*: куда ты

пошел? В комнату... Куда поставил цветок? На окно... Куда положил книгу? На стол. А вот скажу вам, например, *купался в море*; что будет на конце? Буква *е*... нет! буква *ь*; здесь мы спрашиваем: *где купался*? Вот если спросить: *куда упал? куда бросил?* так надо писать *в море* с буквой *е*.

Р а с с к а з 3-й. Другого рода чтение имеет целью знакомить со знаками препинания. Сначала, как мы уже объяснили, учитель только заботится о том, чтобы дети, научившись читать статью, останавливались в речи, как следует: где дольше, где меньше. Это соблюдается при чтении всех статей. Теперь он старается понемногу выяснить, почему в одном месте ставится запятая, в другом точка. Рассказы для этого выбирать те, где меньше встречается других знаков препинания. При чтении первого рассказа учитель сначала останавливает внимание только на точке. Дети читают и говорят так: «Пришла красная весна». Точка; далее идет речь о солнышке. «Солнышко пригрело, и с холмов побежали ручьи и потоки». Точка; кончилась речь о том, как солнце растопило снег, и далее говорится о том, что скоро прилетят ласточки. «Гляди, скоро прилетят к нам ласточки». Точка; о ласточках конечно, далее идет речь о вербах. Для таких упражнений в употреблении точки можно прибрать еще несколько статей, в которых чаще встречается точка. Потом идут упражнения на точку и на запятую: где по смыслу вы остановитесь подольше, — там точка, где поменьше, — там запятая. Возьмем в пример хоть рассказ третий. «Куколка всю зиму пролежала в земле». Точка. Далее речь о том, что вышло из куколки. «Думаешь, мертвая, ан нет!». Эту речь мы выговариваем разом; только перед словом и после слова *мертвая* останавливаемся ненадолго. *Думаешь* — запятая. Что думаешь? Что она мертвая. *Мертвая* — запятая. Правда ли, что она мертвая? Неправда. Перед словами *ан нет* — запятая. «Из куколки вышел жучок, сел на дерево и поедает молодые, свежие листики». Эту речь выговариваем всю разом, после нее точка; далее говорится о ласточке. Мы останавливаемся ненадолго после слов *жучок, молодые*. «Из куколки вышел жучок» — запятая. Жучок вышел, что он еще делает? Сел на дерево и поедает молодые — запятая, то есть он поедает молодые листики. Какие еще? Свежие листики; перед словом *свежие* — запятая. «Вот, вернулась из-за

моря ласточка, хлопчет около старого гнезда». Эту речь произносим разом; после нее точка; далее о том, как ласточка устраивает гнездо. Малые остановки после слов: *вот ласточка. Вот* — запятая, то есть вы указываете: вот, посмотрите; что же посмотреть? Вернулась из-за моря ласточка — запятая, — она вернулась и что делает? «Хлопчет около старого гнезда»: перед этими словами запятая. Так же удобны для упражнения в употреблении запятой и точки рассказы 6-й, 7-й, 8-й, 9-й, 11-й. Для упражнения в одних запятых могут служить пословицы.

Из других знаков преподаватель по-прежнему указывает на двоеточие, тире и вносные знаки при словах постороннего лица — на знак вопросительный и восклицательный. Учащиеся здесь знакомятся с названием «*точка с запятой*», но объяснение этого знака покамест ограничивается тем, что учитель скажет: при точке с запятой мы останавливаемся подольше, чем при запятой, меньше, чем при точке.



ИДЕАЛ НАРОДНОГО УЧИТЕЛЯ ⁵⁴

Идеал! Опять вы нам предлагаете какие-то идеалы, вероятно, по немецкой мерке, и постараетесь соединить в одном лице разные приятные совершенства, усладительные для фантазии, применимые в жизни разве только в том случае, когда нужно фальшивой позолотой прикрыть пустоту содержания, блеснуть умом, не ходя за сведениями далее накануне прочитанной книжки. Нет! Давайте нам факты и факты! А строить системы, к несчастью, у нас и так развелось слишком много охотников, получающих за это и приличное содержание. Да и каких идеалов отыскивать у нас в учителе народной школы! Дай бог, чтоб он знал как следует грамоту, да умел обучать ей; да еще мог жить безобидно, имея свой кусок хлеба: и такой идеал покамест представляется слишком смелой мечтою!

Так говорит мне читатель с современным, практическим направлением, который и самое слово «идеал» считает неприличным в русской речи. Но я желал бы, чтоб читатель с практическим направлением сделал мне некоторую уступку в настоящем случае: я все-таки имею в виду факты и хочу по ним создать свою идею. Мне кажется, что таким образом выработанный идеал необходим для жизни, он как с точки, поставленной на возвышенном месте, указывает все расходящиеся пути до их видимого предела. Не следует точки этой ставить слишком высоко, чтоб не обозреть одну пустую даль, но и погрузившись в разработку одних мелких фактов, мы уподобимся рудокопу, который выносит из темной глубины камни, вовсе не думая о геологическом составе горы. Такой идеал по отношению к человеку, который

носит его в душе, составляет источник деятельного жару и нравственной силы и не разрушается, а крепнет в борьбе с жизнью.

Конечно, и дом не строится в один день, или строится очень плохо; но, предпринимая улучшения в самых тесных размерах, все же надо позаботиться, чтоб они имели известную полноту, чтоб они касались разных сторон жизни, тесно связанных между собою; иначе выйдет всем отлично знакомый «Тришкин кафтан». Положим, что значительно увеличат материальные средства сельских преподавателей; но будут ли и после этого многие из них лучше прежнего исполнять свое дело? И наоборот: дельный преподаватель, при настоящем своем жалком положении, всегда будет думать только о том, как бы избавиться от своей незавидной должности.

Школа при условиях жизни, неблагоприятных для образования, остается бледным цветком на бесплодной почве; и там, где есть потребность в науке, учитель явится лицом одиноким, лишним в кругу общества, если его наука не сойдется с жизнью. Так, куда ни оглянешься, одно улучшение необходимо ведет за собою другое. Чтоб успокоить окончательно практического учителя в отношении нашего идеала, мы заметим, что прежде всего для его осуществления необходимы деньги. У нас обыкновенно более всего хлопочут о программе, потом о помещении для школы. Но, конечно, главнейшая забота должна состоять в том, чтобы найти хорошего учителя. Для хорошего учителя никакой программы не нужно: он всегда будет знать, чему можно и чему должно учить⁵⁵. Займется ли он с детьми летом в поле, или в каком-нибудь сарае, зимою в курной избе — это не изменит сущности его науки, хотя просторное зимнее помещение очень необходимо для детского здоровья. Впрочем, мы уверены, что при тех качествах, какие мы полагаем необходимыми для сельского учителя, более богатые общества скоро добровольно примут на себя, если не всю, то бóльшую часть платы. А заметим, что плата учителю должна быть значительна: пусть она вполне вознаграждает учителя за те пожертвования, которые ему необходимо нести в борьбе с грубым невежеством.

Значительная плата необходима, чтобы сельский преподаватель мог весь посвятить себя своему труду. Пусть в его постоянном заведовании будут и те деньги, кото-

рые пойдут на улучшение разных средств школы и на некоторые практические науки в жизни. Выпрашивать денег у каких-нибудь почетных попечителей всякий раз, как встретится в них надобность, было бы истинной помехой для его занятий.

Сельский преподаватель должен представить собою цельное лицо. Удовлетворяя в одно время и умственным и нравственным потребностям народа, наука, в большей части случаев, помогает ему иметь то нравственное влияние, без которого все его труды пропадут даром. Здесь обратим еще внимание на образование учителя. Программа его знаний, как мы заметили, должна быть не столько обширна, сколько разнообразна. При строгом выборе тех частей знания, которые наиболее применимы в народной школе, ему следует изучить свою науку основательно. Ему особенно необходимо развить наблюдательность ума, ясный и толковый взгляд на природу через близкое и наглядное знакомство с ее явлениями. Таким образом, естествознание займет видное место в кругу его знаний.

Кроме других предметов общего образования, мы здесь обратим внимание на следующие предметы: 1) Сельское хозяйство в его применении к русской жизни. 2) Основательное знание гигиены, примененной, в особенности, к условиям сельского быта. 3) Вместе с общим знанием технических производств и промыслов, особенно тех, которые распространены в России, практическое знакомство с производством или промыслом, господствующим в данной местности, для которой назначается учитель.

Особенная изобретательность и опытность учителя необходимы, чтоб уметь упрощать всякое объяснение предмета, наглядно знакомить с тем или другим законом природы и убеждать, кого можно убедить, в его истине и непреложности. Борьба с суевериями и предрассудками составляет одно из главных его призваний: тут ему придется действовать не только на своих воспитанников, но и на их родителей, от которых зависит отдача их в школу. Сельское училище не может иметь дорогих препаратов, инструментов, машин и проч., да и подобные собрания возбудили бы сильное недоверие в необразованном народе, показавшись орудиями бесовского соблазна. Учитель должен находить средства объ-

яснять физические явления с помощью предметов, которые у него под рукою... Весною или летом он заставит своих учеников собирать цветы, отыскивать более необходимые и редкие их экземпляры; он воспользуется наклонностью детей ловить разных зверьков, змей, ящериц, гусениц, доставать птичьи гнезда и проч. Нет такого редкого произведения природы, которого дети не сумели бы достать иногда искуснее опытного натуралиста. Они несут в класс довольно предметов и с жадностью будут слушать объяснения, потому что здесь участвует и их собственный труд. Вообще искусство учителя должно состоять в том, чтобы заставить учеников как можно более трудиться и обратить их обыкновенный сельский труд в пользу науки.

Наука должна служить учителю одним из средств к сближению с народом. Это сближение составляет важный вопрос, на который мы должны обратить внимание. Наши народные учителя, или, живя в непосредственной связи с народом, разделяют все его невежество и предрассудки, или со своею бесплодною, ничтожною наукою ставят себя выше поселянина и относятся к нему с презрением. Кто же будет учителем истинно народным? Образованный ли человек, окончивший курс в одном из высших учебных заведений, проникнутый сочувствием к народу?

Многим покажутся странной выходкой наши слова: неужели какой-нибудь кандидат университета, который по меньшей мере готовится быть старшим учителем в гимназии, возьмется обучать в сельской школе? Так именно смотрят у нас на народное образование. Но нет сомнения, что оно составляет самый важный и трудный предмет, за который взяться с умением доставило бы много чести и кандидату университета. Но, к сожалению, наше воспитание, несмотря на все гуманные стремления к народности, еще очень мало приготавливает нас к тому, чтоб вместе понимать народ как следует и уметь с ним обходиться.

Дело пошло бы лучше всего, если б удалось образовывать учителя из народа. Эти учителя должны быть воспитаны не в столице, а по возможности близко к той местности, где им придется действовать: хотя бы в одном из более промышленных сел губернии. Можно бы выбрать и некоторых из нынешних учителей народных, еще

молодых людей, не испорченных средою, выросших в нужде, но не потративших своих лучших дарований в темной борьбе с жизнью. Таких, конечно, найдется немного.

Влияние среды, даже в так называемом образованном обществе, у нас действует губительно на молодые дарования, и потому наши ученые педагоги предлагали завести закрытые учительские семинарии, по образцу некоторых немецких. Но долгий опыт уже достаточно показал, как у нас закрытые заведения разного рода не только не предохраняли от общественных пороков, но еще усиливали их. Закрытые учительские семинарии в деле народного образования у нас просто невыносимы. Нигде так не важно, как у нас, чисто практическое воспитание учителя, так как ему необходимо усвоить Одиссееву науку: найтись во всяком трудном обстоятельстве жизни. Но Одиссей приобрел ее, не сидя в четырех стенах, а в своих многотрудных странствиях. Что касается вредного влияния, то искусный воспитатель может его значительно ослабить.

Да, тут необходим очень искусный воспитатель, и воспитанниками, которые готовятся в народные учителя, должны быть лучшие в нравственном отношении, самые даровитые натуры: вообще на это дело стоит употребить лучшие силы общества. Если и при таких условиях сельский учитель будет иметь множество недостатков, нераздельных с нашею средою жизни, то это все-таки будет идеал, возможный в нашем обществе; о невозможном, конечно, и говорить не стоит.

Итак, сельский учитель воспитывается среди народа. Мы представляем его человеком здоровым, физически развитым и сильным; в нем есть и русская удаль; физическая сила и удаль пользуются большим почетом в народе. Но эта сила и удаль имеют в нем разумное применение, служа ему к сближению с людьми. В свободное от занятий время он ходит по селу, помогает там и сям делом и советом. Строят ли избу, он сумеет и сам подставить плечо под бревно, сумеет кстати указать, что делать. Во время деревенских бедствий: половодья, пожара — он в числе первых везде окажет помощь. Сметливо и ловко проберется он с другими удальцами между льдом, когда нужно спасти тонущих на реке путников, не побоится броситься и в огонь пылающей хаты, верно

рассчитав, что можно сохранить часть добра бедняка или кого-нибудь из его ближних.

Если это полезно для авторитета, пусть, пожалуй, о нем говорят, что он ходил один на медведя или убил волка, который повадился рыскать в деревню. Пишем это и уже чувствуем, что наши слова могут обратить в смешную сторону, представив их в виде рецепта для составления сельского учителя; но читатель поймет, что мы только хотим дать наглядное понятие о характере изображаемого нами лица. В том или другом деле он себя выкажет, — все равно: важно только, чтобы по своему физическому и нравственному развитию он способен был на всякое полезное дело. Конечно, он тут действует не по какой-нибудь заданной программе, а по внутреннему побуждению, — просто потому, что иначе и делать не может... Но наше высшее образование обыкновенно уничтожает в нас всякую решимость, происходящую не столько от природного характера, сколько от хорошо развитой практической сметливости. Мы с вами, если бы и бросились помогать на пожар, то, наверно, попали бы в беду и нас самих пришлось бы спасать. Глупо без пользы подвергать себя опасности, но плохо также, если человек не подготовлен на каждом шагу ее встретить...

Еще больше, чем этою сметливостью и физической силой, сельский учитель сближается с народом посредством своих знаний. Он должен иметь свой сад, огород и поле и завести свое образцовое хозяйство, чтобы на деле показать выгоды лучшего способа полевых работ. Трудно ему будет бороться с закоренелым обычаем, с упрямым суеверием стариков, но, наставляя своих учеников, ему поневоле придется иметь дело с отцами. Пусть на первый раз он сумеет выбрать то, что есть лучшего в местном обычае, пусть хоть несколько лучше научит исполнять исстари заведенный порядок: и в трехпольном земледелии он даст совет, как лучше удобрять землю, как беречь поле, как сохранять влажность в сухой почве или удалять влагу от слишком сырой и проч. В тех местах, где жатва мало вознаграждает труды земледельца, огородничество еще важнее хлебопашества: учитель знает лучшие способы сажать луковицы и семена, обрабатывать гряды, знает, где какие овощи выгоднее сажать и как сохранять их на зиму. Помогая

другим на деле своим практическим знанием, он дает учащимся точное и наглядное понятие о почвах. Он может быть полезен народу своими советами, как сберегать леса, как предупреждать или тушить лесные пожары, как выгоднее устраивать рыбный промысел, разводить скот и т. д.

Сельскому учителю несравненно легче иметь влияние на поселян своим знанием гигиены, хотя и тут придется ему бороться с знахарями и другими обманщиками. Неужели же сельский учитель может заменить доктора? — спросит читатель. Конечно, нет; но наука, излагающая, как сохранять свое здоровье и лечить обыкновенные болезни, где это возможно, простыми средствами, должна быть вполне ему знакома. Самое слово «гигиена» как небывалый предмет в преподавании у нас пугает многих. Между тем человеку предстоит такая настойчивая необходимость радеть самому о своем здоровье, что он готов верить в целебность бабьих нашептываний, ладонки, повешенной на грудь.

Итак, всякие суеверия, обманы, лечение, от которого часто гибнут сотни людей, — все это терпимо, а того мы не можем переварить в мозгу, чтоб наука, как предохранять себя от болезней и уничтожать их в первом зародыше, вошла в число предметов нашего учения. От недостатка подобного знания особенно страдают сельские учителя, и тут учителю волею-неволею придется быть советником, если он пожелает сблизиться с народом. Его совет может помочь в тех случаях, где нужна скорая помощь, каковы, например: спасение замерзшего, утопшего, пораженного громом, кто подвергся угару, ожогу, расшибся при падении с высоты, отравил себя какими-нибудь ядовитыми веществами: грибами или ягодами, был укушен бешеной собакой, ужален одним из ядовитых животных и т. д. Подобные случаи очень обыкновенны в деревенской жизни, и тут поселянин редко прибегает к доктору, за которым и помещику посылать неудобно. Поэтому сельскому учителю необходимо иметь составленную им самим аптеку, в которую войдут такие простые средства, как разного рода масла, горчица, квасцы, уксус, мята, магнезия, разные сушеные ягоды и травы. Имея все это под рукою, он вступает в самую тесную, дружественную связь с семьей поселянина, научит его жену, как беречь и лечить детей, что уже составляет его прямую педагогическую обязанность.

Не менее благодетельны могут быть его наставления там, где дело касается ухода за животными и их лечения. Лошадь и корова составляют для поселянина главное его богатство и, лишаясь их, он беднеет окончательно. В случае болезни скота также помогают большею частью самые дешевые средства, как например, кора некоторых деревьев, разные сала, льняное семя, соль и проч., и сельскому учителю нельзя не знать их. С этими средствами, на которые мы сейчас указали, сельский учитель является лицом необходимым, истинным другом поселянина. Он наглядно докажет, что грамота и наука полезны, что они составляют не роскошь или муку, которой от безделья томят себя господа, а реальное добро. Благородным назначением употребить все свои знания на пользу ближнего определяется и нравственный характер сельского учителя. Главными его качествами мы назвали бы дружелюбие и терпение, не пассивное терпение, а спокойную твердость в достижении своей цели. Пусть искренняя любовь к народу будет в нем воспитана не чтением сентиментальных книжек о народе, а постоянным видом тех бед, какие он переносит, и из всех евангельских рассказов, им слышанных, пусть он запомнит более всего то, что Христос помогал бедному народу. Но мы не беремся объяснять вопросов, касающихся религии: наше дело только упомянуть о применении нравственных начал к жизни...

Мы кончаем описание нашего идеала, хотя бы могли еще много прибавить для его характеристики; но мы чувствуем, что и так читатель готов воскликнуть, возможно ли соединить в одном человеке столько практических знаний и, если возможно, то достанет ли ему времени действовать в таком обширном кругу? Мы, конечно, представили идеал, который трудно осуществить вполне; но не надо забывать, что, по нашему предположению, сельский учитель действует не один, а в союзе с другими лицами, и постепенно может из своих же учеников приготовить себе ревностных помощников. Строгое разделение труда по специальностям действительно необходимо там, где наука ушла далеко во всех ее применениях из жизни; но у нашего народа область знания еще так ограничена, что везде придется применять только самые первые элементы науки. Чтоб устроить, например, газовое освещение, нужны опытные специалисты; но

Когда в деревнях повсеместно жгут лучину, то хорошо, если кто научит и эту лучину сжигать с бóльшим удобством, устраивая, например, нечто вроде жаровни, а над нею длинный мешок с отверстием в потолке, куда уходил бы дым.

У нас именно необходимы подобные Робинзоны, которых образцом служит первый наш ученый Ломоносов... Нам еще скажут, что, совершенствуясь в практических знаниях, сельский учитель должен будет оставить свое главное занятие, обучение детей. Конечно, ему не следует отвлекаться от этого главного дела; но мы уже указали, что самый успех преподавания зависит от тесной связи с народом. При живой деятельности, при искреннем желании добра, у него и часы в долгие зимние вечера, в летнее время, в праздники не пропадут бесполезно. Во время самих классов, при искусном распределении занятий, ему ничто не мешает порою отлучиться, чтобы подать совет или помощь; еще лучше он сделает, если возьмет с собою или пошлет некоторых из смысленных учеников, где это возможно. Посещение больного или нуждающегося для них будет отличным воспитательным примером, и самого учителя избавит от необходимости читать скучные поучения, на которые так много тратят времени неискусные педагоги. В других случаях он может своих воспитанников водить на какие-нибудь работы. Человек, который сумеет строго определить свою деятельность, всегда найдет средства упрощать всякий труд, достигать одним и тем же путем разных целей и, не показывая ни в чем излишней суетливости, как будто никого не понуждая к делу, заставлять всех работать.



Р А З Д Е Л

§ III §

**СТАТЬИ
ПО МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**



О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И СЛОВЕСНОСТИ В ВЫСШИХ КЛАССАХ ГИМНАЗИИ ⁵⁶

Родной язык, как уже признано всеми, должен служить главным проводником образования. Здесь мы под образованием, конечно, разумеем не накопление всевозможных знаний в голове, а то душевное развитие, при котором слово становится делом и оба служат выражением глубочайших нравственных убеждений в человеке. Нельзя ли, однако, несколько ограничить трудную задачу, которую возлагают на преподавателя родного языка? Нельзя ли точнее определить пределы, в которых может он с пользою действовать?

Осмелюсь здесь выразить несколько своих мнений, касающихся и самого метода преподавания: эти мнения, конечно, во многом не новы, и могли бы быть выражены полнее педагогами, более моего опытными; но при нашем общем стремлении разъяснить себе сколько возможно нагляднее цель и объем каждой науки, служащей к развитию юношества, наша обязанность высказывать те убеждения, которые происходят от искреннего желания добра. Вера в это добро, по крайней мере, поддержит нас во всех трудных испытаниях, и педагогический идеал, к которому все мы стремимся, наконец, бог даст, прояснится. Не думаю, однако, теперь делать много разносторонних исследований: коснусь только главнейших сторон данного вопроса. Много было писано хорошего о том, как преподавать родной язык; но замечу одно: все объяснения относились преимущественно к грамматической части или собственно к слогу..., а словесность, бедная словесность, была все какой-то несостоятельной наукой. По крайней мере, мало верили в ее пользу незави-

симо от теории слога и исторического изучения языка. Сие последнее изучение имеет, конечно, свою несомненную важность: оно прямо вводит нас в тайник древней нашей литературы, где хранятся первоначальные основания нашей народности, где в первый раз узнаем мы во всей чистоте русскую душу. Я полагаю поэтому, — как, вероятно, полагают и все знающие дело преподаватели, — что при изучении славянского языка недостаточно ограничиться одним церковнославянским: необходимо показать формы древнего языка, как они объяснены в приложении А. Х. Востокова к Остромирову евангелию, с дополнением некоторых правил, на первый раз хотя из вновь изданной грамматики г. Перевлесского. Изучив этот первоначальный язык, служащий ключом и для чтения летописей, мы уже легко познакомимся с церковнославянским, в котором некоторые старые формы заменены только новыми, русскими. Объяснение этих форм, без сомнения, необходимо продолжать при чтении памятников нашей древней литературы, но настолько, насколько оно необходимо для беглого понимания этих памятников, а не для филологии языка, которая составляет предмет совершенно специального изучения. Синтаксис русского языка может быть удовлетворительно окончен на 4-м году учебного курса: он служит здесь естественным переходом к изучению логики. Для следующих курсов остаются еще три статьи, составляющие предмет высшей грамматики:

1. Основания грамматики общей в связи с преподаванием логики; при этом можно указать также некоторые идиоматизмы русского языка.

2. Обзор главнейших свойств русского языка в сравнении с иностранными языками, которые проходят в гимназии.

3. Обзор главнейших свойств русского языка в их историческом развитии, причем необходимо указать некоторые отличия в языке Остромирова евангелия от языка древних летописей, языка позднейшего, книжного от народного, великорусского. Это служило бы связным повторением того, что прежде объяснялось при чтении отрывков и вместе составляло бы необходимую часть в истории русской литературы. Возвратимся, однако, к изложению того, чего наиболее от нас требуют. Изучение

языка, конечно, развивает прекрасную способность анализа в уме учащихся; но самый язык служит только орудием высшей нравственной силы в человеке: отражая, как чистейшее зеркало, все явления нашей внутренней жизни, он требует для ясности отражения также лучей света. Чтобы возбудить из дремлющей тьмы эти живые лучи, недовольно только выполировать зеркало или объяснить до малейших подробностей его устройство. Мало показать только красоты языка, взятого отдельно: надо с ним усвоить и идеи, их создававшие. Надо помнить, что язык есть сила действующая, и только в своем действии может он пробуждать и двигать другие силы. Развивая наиболее способность суждения в уме воспитанников, преподаватель родного языка может много содействовать общим успехам гимназического образования; но, кроме того, его обязанность сколько-нибудь помочь развитию тех идей добра и красоты, которые уже недвижно дремлют в молодой, восприимчивой душе и легко могут быть возбуждены к деятельности силою слова и примера. Для этого самому ему не нужно иметь ни особенного ума, ни красноречия: перед ним изящные образцы всех веков и народов, стоит только сделать из них искусный выбор. Главнейшие занятия всего гимназического курса по предмету русского языка и словесности состоят в следующем:

1. Упражнения в сочинениях.

2. Преподавание теории и истории литературы.

Остановимся на этих двух главных пунктах и постараемся определить себе, что и как в этом отношении может быть сделано полезного.

Касательно сочинений были во времена старой схоластики очень определенные правила. Еще до Ломоносова учили изобретать содержание для темы по вопросам: подлежащая или вещи, аще есть, аще бе, аще может быти, что есть, отчего есть, чего ради есть, колико есть, яково есть, когда есть, где есть, како есть.

Ответами на эти вопросы, конечно, очень нетрудно было наполнить две-три страницы по заданной теме, приукрасив предмет ее кое-где сравнениями и другими источниками изобретения, каковы: *имя* (Владимир, владетель мира), *остроумие*, яко некая благоречивая и избранная питательница риторике и проч. Приискиваемые

по этим источникам понятия Ломоносов называет терминами. Так, к понятию «трудолюбие» по источнику сравнения может быть первый термин: «пчела», по источнику времени — «день и ночь»; соединив вместе, выйдет например: «трудолюбие, подобно пчеле, не знает покоя ни днем, ни ночью».

Воспитанник тогдашнего времени был гораздо счастливее нынешнего: он, вероятно, не затруднялся, как и о чем писать, а едва зададут тему, уже начинал свою риторическую канву с узорами, пересчитывая по пальцам термины и прибирая их к каждому слову, подобно тому, как в игрушечной картинке прибирают к одной половине головы другую вместе с кусочком домика, которого продолжение найдете на новом вырезке. Для большей наглядности предки наши рисовали древо и, назначив на стволе его главные пункты сочинения, расписывали по ветвям все общие места. Но можно ли придать таким образом дереву извне и ствол и ветви, начиная с верхушки? Не будем ли мы ставить его на воздухе без корня? Не нужно ли прежде всего внушить воспитаннику, что всякое красноеглазие останется втуне, если не показана сущность предмета.

Однако разве возможно обойтись без источников изобретения? Не составляют ли они самое основание мышления? Ведь все мы, о чем бы ни писали, задаем себе вопросы: какой это имеет вид? Какие свойства этого предмета? Какие причины этому действию? и проч. Согласен; только эти вопросы более ничего, как формы, в которых является наша мысль, и упражнять в них — дело логики; но составлять по ним искусственно сочинение не значит ли то же, что, например, изображать прелести дружбы для примеров на грамматические правила. Могут ли эти вопросы дать какой-нибудь план сочинению? Нисколько. Содействуют ли они нам к познанию предмета? Не думаю. Покажите мальчику соловья, и он сам собою после расскажет что-нибудь о цвете, полете, голосе виденной им птицы; а поставьте вместо этого: какой? как? — и потом тему: соловей, — что помогут ему вопросы, если он соловья не видел! Но случается, что воспитанник хорошо знаком с предметом, а не знает, как приступить к его описанию. Закон логики говорит: определи род, к которому принадлежит предмет, и укажи его видовые отличия; укажи отношения целого к частям,

признаки существенные и случайные и проч. Но ни одна логика верно не даст общих правил, как применить этот общий закон, например в описании известного мне города, потому что применение всякого закона может быть до бесконечности разнообразно. Город можно описывать в отношении его местоположения, зданий, промышленности, нравов жителей и т. д. Возьмем только местоположение. Скажете ли вы так: необходимо объяснить, находится ли город на горе или в долине? Но город может стоять при реке, при море; и река, и море, и гора, и долина могут определять вместе его местоположение. Что же нужно изображать и на чем преимущественно остановиться в описании известного мне города? Ясно, что при упражнении в сочинениях важнее всего указать воспитаннику, как развивается тема из сущности самого предмета, довести его до того, чтобы он сам находил правила для разных видов сочинений, а не руководствовался одними общими правилами, которые приводят к одним общим местам и бесплодным разглагольствиям. И в самом деле, чего в наше время более всего требуют от пишущего? За несколько характеристических черт в изображении предмета мы готовы простить несовершенство формы в сочинении. Но вкус нашего времени, конечно, не может служить указанием для педагога. Совершенство формы, которым так хвалятся наши отцы и деды, составляет, без сомнения, одно из первых требований всякого хорошего сочинения. Не думаю только, чтобы упражнение в одних формах могло иметь существенную пользу: воспитанник приобретает чрез это, пожалуй, понятие о стройности; но мертвый скелет или, что хуже, размалеванная кукла не объяснят никому гармонических линий в устройстве живого тела. Форма является истинно совершенною там, где на ней отпечатлен характер мысли, где во всех ее изгибах движется и говорит незримая душа — словом, форма и красна своим содержанием. Обыкновенной связности и порядку мыслей учат все науки; дело словесности и состоит в том, чтобы показать, как в произведениях слова развивается форма из определенного наперед содержания. Чем разнообразнее это развитие, тем более должно упражнять в нем воспитанников, разбирая с ними образцовые примеры и заставляя их самих обрабатывать в сочинении более или менее сложный материал их сведений.

Положим, что в IV классе воспитанники выучили следующий отрывок из описания Жуковского⁵⁷: «День накануне был утомительно душен; к ночи все небо задернулось громовыми тучами; воздух давил, как свинец, тучи шумели; Нева подымалась и был в волнах ее голос; наконец запылала гроза; молнии за молниями, зажигаясь в тысяче местах, как будто стояли над городом; одни зубчатыми стрелами крестили небо, другие вспыхивали, как багровые снопы, иные широким пожаром зажигали целую массу облаков, и в этом беспрестанном, быстром переходе из мрака в блеск чудесным образом являлись и пропадали здания, кровли, башни, и вырезывались на ярком свете шатающиеся мачты кораблей, и сверкала громада колонны, которая вдруг выходила вся из темноты, бросала минутную тень на озаренную кругом ее площадь, и вместе с нею пропадала, чтоб снова блеснуть и исчезнуть».

Вот целое необыкновенно стройное описание бури в одном многосложном периоде! Этого отрывка достанет еще для упражнения на два или на три класса. Вы прежде всего скажете, какая цель была у Жуковского описать бурю, случившуюся накануне торжества 30 августа 1834 года. В этой буре находит он особенное знаменование: и над Россиею разразилась гроза, которая теперь исчезла, оставя ей славу и мир. Все-таки описание бури не составляет главной части сочинения: оттого она означена немногими, но резкими чертами. Автор более останавливается на описании самой грозы и вида колонны, озаренной молнией, потому что это составляет главный предмет для придуманного им сравнения. Приступим к разбору частей. Несмотря на краткость описания, буря представлена в постепенном ее развитии: предметы изображены в том порядке, в каком они следуют друг за другом в самой природе. Автор изображает сперва начало бури, ее приближение в следующих признаках: духота дня, небо, совершенно покрытое тучами, тяжесть воздуха, шум туч и волнение Невы.

Здесь избраны главные характеристические признаки приближающейся бури; между ними волнение Невы — признак местный. Шум туч и колыхание реки уже означают последнюю минуту перед разражением бури, и автор мог вслед за тем сказать: *наконец* запылала гроза. Объясняя далее, надо заметить, что описывается бу-

ря, происходившая в городе: предметом описания из всей грозы служит только действие молний и, наконец, вид предметов, ими озаренных.

1. Описывая молнии, автор изображает их повсеместность и разнообразный вид, сравнивая их со стрелами, со снопами, с заревом пожара: такие разнообразные предметы могли войти в сравнение, потому что верно рисуют природу.

2. Изображая вид предметов, озаренных молнией, автор говорит о зданиях, о мачтах кораблей и, наконец, подробнее о колонне. Мачты кораблей упомянуты здесь кстати по причине близости Невы.

Этот краткий абрис уже покажет стройность описания и необходимость в выборе тех предметов, которые выбрал автор. Разбирая более подобных отрывков, не дадим ли мы воспитаннику лучше всякой теории понять, в чем состоит связность и порядок мыслей в сочинении. Но мы представили только абрис: не остановимся же на этом и поспешим возвратить нашему рисунку краски жизни. Это сделать нам тем легче, что знаем уже общие очертания обрисованных предметов. Здесь объясним мы значение и силу выражений: *небо задернулось тучами*, *воздух давил*, *молнии стояли над городом*, *вырезывались на ярком свете шатающиеся мачты кораблей* и т. д. Если первого рода разбор приучит воспитанника к правильности мысли, то другой — разовьет его вкус, познакомит с богатством русского слова. Но объяснение слога не имеет никакого смысла, если наперед не объясним содержания. Здесь и нужно более всего показать, как каждое слово, каждый оборот зависит от мысли. Возьмем только последние строчки описания: «И сверкала громада колонны, которая вдруг выходила вся из темноты, бросала минутную тень на озаренную кругом ее площадь, и вместе с нею пропадала, чтоб снова блеснуть и исчезнуть». Посмотрим, сколько тут может быть задано вопросов! Отчего сказано: *сверкала*, а не *сияла*, не *блестела*? Далее говорится же: *чтобы снова блеснуть*. Отчего громада колонны, а не громадная колонна? Можно ли сказать: *выходила из темноты*? Разве колонна двигалась? С каким словом в противоположности слово *тьень*? Какую силу имеет слово *минутную* и какому из далее следующих слов оно соответствует? В каком смысле сказано: *колонна пропадала*? Зачем после этого сло-

ва еще прибавлено: чтоб снова блеснуть и исчезнуть? Собрать вместе все слова, изображающие действие молнии. При выборе статей, конечно, надо обращать внимание не только на совершенство слога, но и на красоту идей, выражаемых автором.

Далее можно выбрать отрывок из описания Мадонны Рафаэля⁵⁸. В этом описании довольно наглядно объяснено значение гения. Но скажут, зачем занимать воспитанников такими возвышенными предметами? Не лучше ли объяснять им что-нибудь более *положительное*, — что имеет прямое применение к жизни? Жаль, если высокие идеи имеют мало применения в жизни; но реальных знаний он довольно приобретает в классе математики, физики, естественной истории, а с тем, что полезно в жизни, знакомит его уже слишком много самая жизнь. Пусть же из училища вынесет он воспоминание о тех благородных чувствах, которые двигали людьми мимо всякой материальной пользы.

Разбирая классические сочинения, мы, конечно, не скажем воспитанникам: будьте красноречивы, как Жуковский, но можем сказать: старайтесь также стройно выражать ваши мысли. При упражнении в сочинениях мы обратим на это должное внимание, но позаботимся и о том, чтобы пишущий по возможности самостоятельно развивал свою тему. Я полагаю, что сначала можно давать воспитаннику темы без всякого подготовительного плана. Пусть он напишет о знакомом ему предмете, на первый раз, как умеет и что знает. Чем более наделает он ошибок, тем более случаев к объяснению всех свойств хорошего сочинения. Неполнота развития, несвязность мыслей, неясность слога — все это может быть объяснено ему по примерам, им же самим представленным; пусть таким образом он учится по собственным своим ошибкам. Когда уже он знает, в чем состоят недостатки сочинения, можно приступить к составлению планов. Вы заставляете каждого из воспитанников что-нибудь сказать о предмете сочинения; один может записывать все сказанное. Здесь помогают и логические понятия о причине, времени, месте, признаках и проч. Но прежде всего нужно иметь в виду сущность предмета и не подводить насильственно все под эти понятия, не заставлять, например, воспитанника при объяснении пословицы: «Тише едешь, дальше будешь» — угадывать по источнику ме-

ста, где едешь: по улице, по столбовой дорожке или по полю? В уме учащихся, если только навести их на предмет, явятся сами собою другие, более частные вопросы: к кому можно применить вышесказанную пословицу? Какое ее происхождение? Когда скоро едущий может остаться позади? Говорится ли эта пословица только о едущих? Отчего происходит в людях излишняя поспешность и всегда ли она вредит? и т. д.

Ответы воспитанников на подобные вопросы послужат материалом сочинения; сами же они, под руководством преподавателя, и должны привести этот материал в порядок, показав связь между отдельными частями и переход от одной к другой. Какой лучше выбрать план, зависит от цели сочинения и от сущности предмета. Задавая тему «Домик Петра Великого», преподаватель мог бы сам назначить следующий порядок описания:

1. Местоположение домика.
2. Его наружный вид.
3. Его внутреннее устройство и предметы, в нем находящиеся.
4. Воспоминание о Петре Великом, с ним соединенное, и т. д.

Но необходим ли действительно такой план? Не будет ли для воспитанника иногда страшным принуждением вставлять в него, как в готовую рамку, свои мысли. Может, он читал или слышал рассказ о Великом основателе Петербурга, и страстная любознательность привлекла его к местам, где некогда жил гениальный царь... Отчего же не дать ему случая выразить своих впечатлений? Но тогда и описание получит совершенно обратный порядок в частях и особый оттенок: в нем выступят те предметы, которые наиболее напоминают Петра Великого. Надо помнить, что всякий план хорош, лишь бы достигалась цель сочинения, и одна и та же тема может быть обрабатываема разнообразно, с разных сторон. Впрочем, если воспитанник очень затрудняется в приискании содержания, соответственного теме, то лучше дать ему по книге из нескольких описаний одного и того же предмета, даже не отличающихся особенно последовательностью мыслей, составить что-нибудь целое; в таком труде он все-таки может сколько-нибудь употребить в дело свой собственный ум. Я полагаю далее, что при исправлении сочинений необходимо также заста-

вить трудиться самих воспитанников. Мне случалось не раз наблюдать, что примечания на сочинение товарища воспитанник пишет несравненно лучше своего собственного сочинения, очень часто указывая те ошибки, которые сам делает. Как быть? Здесь оправдывается пословица: «В чужом глазу сучок видишь, в своем и бревна не замечаешь».

В предыдущих моих объяснениях на счет составления планов я коснулся изустных упражнений. Такие упражнения, мне кажется, могли бы быть более распространены: сюда особенно входят рассказы читанного или слышанного в классе. В VI курсе назначено в кратком историческом очерке познакомить воспитанников с великими деятелями иностранной литературы. Но неужели имена Платона, Софокла, Шекспира, Сервантеса и проч. должны остаться в уме воспитанника только именами? Между тем, какое могучее средство в руках преподавателя словесности действовать прямо на всестороннее развитие молодых умов! Какой богатый материал для упражнения в рассказе, для сравнений и всевозможных выводов теории! Сколько практической морали в жизни одного только Сервантеса! Возможно ли, однако, требовать от преподавателя словесности, чтобы он был вполне знаком со всеми образцами иностранной литературы? Знакомство поверхностное здесь очень недостаточно, потому что необходимо сделать искусный выбор для рассказа или прочтения в классе. Знать все, конечно, невозможно; да едва ли и достанет времени познакомить воспитанников и с сотой долей того, что, например, создано гением греческим и римским. Но уже самое преподавание теории требует примеров на все роды сочинений. Как объяснить, что такое лирика, не приведши, например, ни одного образца из двух-трех литератур? Необходимо этого рода упражнениям дать какую-нибудь систему. Но исследование этого важного вопроса оставим мы до другого раза.



СУЩЕСТВУЕТ ЛИ ТЕОРИЯ СЛОВЕСНОСТИ И ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ ВОЗМОЖНО ЕЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ? ⁵⁹

Когда Батюшков начал свое описание Финляндии ⁶⁰, то говорил: «Я пишу о стране, близкой к полюсу, соседней Гиперборейскому ⁶¹ морю, где природа бедна и угрюма, где солнце греет всего в продолжение двух месяцев и проч.» Подобно этому, имея намерение рассуждать о словесности, я должен сказать:

«Я решаюсь писать о предмете, всем нам близком, но в котором господствует еще первобытный мрак хаоса и современная бедность смысла, где только иногда мелькало что-то похожее на свет, но в сущности преобладали ночь и дикость».

Чтобы наше решение не показалось резким, стоит только просмотреть все известные у нас учебники словесности, вполне оправдывающие скептический вопрос, поставленный нами в оглавлении статьи. Послушайте возгласы бедных питомцев какого угодно заведения, прислушайтесь к общему мнению света: «Скучная, не-сносная теория!» — говорят все... «Да когда мы кончим эту теорию? Ради бога, избавьте нас только от теории!» Привести ли образчик определений, которыми щеголяет у нас словесность? Вообразим, что экзаменуется юноша, еще мало искусившийся в теориях.

«Скажите мне, что такое драма?» — спрашивает экзаменатор. — «Драма? Драма — греческое слово, означает действие, — отвечает юноша, припоминая определение одного из незатейливых учебников». — «Нет!» — говорит решительно экзаменатор. — «Драма... — начинает

юноша вновь, — это такая борьба, где мы видим своими глазами...» — «Нет и нет!» — «Драма, представление на сцене...» — «Нет! повторяю вам». Юноша совершенно мешается, встретив несколько раз сильный отпор.

«Ничего не знаете!» — говорит экзаменатор. — «Никакого самостоятельного взгляда! Драма есть объективное представление идеального в реальном по отношению к единству действия и к сущности содержания».

Немудрено после этого, что многие мыслящие люди решили у нас окончательно, что преподавать теорию словесности — значит по пустякам убивать время.

В чем преимущественно выразилась наша деятельность по этому предмету? В программах. Много было их написано и даже напечатано; можно надеяться, что еще много будет сочинено вновь. Но если бы и все эти программы собрать в одну книгу, то нисколько не доставим духовной пищи учащимся, которые должны питаться по-прежнему остатками давно умершей науки. Мы видели различных юношей, приготовляющихся к различным экзаменам, и душевно скорбели об их безотрадном положении. Каково бедному работнику носить груды камней на высокие леса — носить, носить... А здание все-таки не строится!

По многим обстоятельствам нельзя винить наших педагогов за то, что они так медлят дарить нас хорошими руководствами; но не следует также предписывать программ, которых выполнение возможно только в рапорте, подаваемом ежегодно начальству.

Любопытно, однако, проследить, в каком положении находится наша ветхая Словесность.

Когда она еще важно ходила в парике и в величественной одежде риторики с длинным шлейфом фигур⁶², поддерживаемым хриями⁶³, она сама была очень почтенная фигура. Всякий, по крайней мере, знал, что это за особа. Источники изобретения отворяли дверь прямо в ее кабинет, где в невозмутимом спокойствии, как доктор-автомат, прописывала она свой рецепт на каждую мысль, на каждое чувство. Тогда без мук рождались на свет и мысль, и чувство. Нужно было изобразить умиление, и готовый состав умиления стоял под ярлыком на полке. Тогда знали, что начинать сочинение надо с начала, а кончать концом. Но время шло вперед — и величественная особа очень пострадала: многоэтажный

парик ее истрепался, платье совсем обносилось. Бедная Словесность совсем исхирела, между тем как ее родные сестры: Грамматика, Логика, Психология, Эстетика — все более росли и процветали. Наконец, старушке пришлось умирать или, как фениксу, переродиться. Но привычка, уважение и любовь к старине, наша благочестивая скромность, как нельзя лучше, помогли ей. Мы отстаивали учительницу слова. Нужно было, однако, хоть из приличия, прикрыть обидную наготу ее — и вот, наделали заплат от изделия новых идей, перешедших к нам с Запада. Заплат понадобилось так много, что уже не находили ниток, за которые им держаться — и в таком виде осталась Словесность.

Прежде всего мы восчувствовали стремление к разработке философских начал Эстетики. Явились учения о красоте и о нравственной ее цели; явились определения вроде следующих: «Поэзия есть дар неба, возносящийся, подобно благоуханию розы, от пределов земли в бесконечность; поэзия есть музыка сердца, гармония звезд; скромная прелесть лилии, разливающей аромат свой в безвестной тиши; она имеет цель возвысить душу, облагородить сердце, научить добродетели, и т. д.»

Вслед за тем произвела вторжение Логика. Подобно сухому скелету, грозно стуча костями, вошла она в область нашего знания; в пустом черепе уже рылись, как червяки, понятия и суждения; вместо прежних, потешных фигур расползлось несметное число умозаключений, раскидывая бесконечную паутинную ткань.

Тогда мы вспомнили стихи Державина:

Глядит на прелесть и красы,
Глядит на разум возвышенный,
Глядит на силы дерзновенны —
И точит лезвие косы.

Много бы бед наделали и Эстетика и Логика, если бы кстати не подросла Грамматика и не взяла их обеих в руки. От витания в бесконечных пределах прекрасного и умственного мы вдруг спустились к букве. Такие скачки возможны только при современных успехах движения, произведенных паровозами и телеграфами. Мы рады были, что нашли что-нибудь определенное и ясное, и стали со всеусердием ворочать букву. Что такое красота, поэзия, мышление, чувство? В сущности, это слова, выражающие известные понятия, а слова состоят из

букв; следовательно, корень всего в буквах. И мы стали толковать о корнях и о приставках. «Дух» происходит, например, от глагола «дуть». Отсюда берут начало также: *душа, душишь, надувать* — все это дует, только различным образом. Объясните частицу *ду*, сравнив с древнеготским, с греческим, с санскритским, — и выйдет полное понятие о духе. Да не подумают, что мы не ценим успехов современной филологии: мы хотим только показать крайность, до которой часто доходят люди в ее применении. Языкознание, давая твердую почву умозрению, грешит, как и всякая наука, выступая из своих пределов.

Наконец, все эти сведения: эстетические, логические, этимологические — смешались вместе, образовав довольно пестрое единство. Нам следует заметить, что принято было в руководство при издании различных наших руководств. Большею частью, кроме одной научной цели, сюда входило и много посторонних:

а) Цель экономическая. Устроить руководство с наименьшим трудом для себя и наибольшим успехом для сбыта.

б) Желание угодить некоторым избранным авторитетам, имеющим не одну умственную, но и вещественную силу.

с) Желание угодить почтенной старине, еще там и сям догнивающей в развалинах.

д) Желание угодить современности, сварливой, неугомонной, придирчивой и потому опасной. Безнадежный автор сунет мимоходом какую-нибудь похвалу журналу, поместит два-три модных взгляда или отрывка и скажет: «Нате вам, кушайте! только не бранитесь».

Мы долго не кончили бы, если бы принялись исчислять все роды угождений, к которым нередко способен доброхотный автор. Но и там, где руководства писаны были с одною целью принести пользу учащимся, они мало достигли своего назначения по двум причинам:

1) По отсутствию всякой системы, всегда необходимой в науке.

2) По отсутствию всякого педагогического метода.

Изложим прежде наши мнения о системе словесности.

Система, как известно, невозможна без научного метода. Какой же метод в настоящее время имеет наибольш-

шее применение в каждой науке? Кант начал новую эпоху философии критикой чистого разума; аналитический ум Нибура постановил сомнение началом исторической критики; основные силы природы раскрывает ныне не гадание по звездам, а микроскоп; а химия, разлагающая тела на их элементы, заняла посреди естественных наук самое видное место. Всюду находим мы анализ, строгий анализ, в основном, какого бы то ни было знания. Только при внимательном, всестороннем исследовании предмета возможен разумный синтез, и только сравнительным путем аналогии и при помощи наведения, метода, принятого в каждой реальной науке со времен Бэкона, — достигаем мы основательных выводов. Должна ли словесность быть реальной наукой? Полагаем, что так, если уж и метафизика в настоящее время стремится к тому же.

По узости взгляда, многие у нас понятие о реальном смешивают с материализмом. Реальным называется все то, что входит в круг действительной жизни, что выражает свой сокровенный закон в действительных фактах. Таковы все истинные идеи, создание души человеческой и в то же время осязательное явление внешней жизни. Греки совершенно справедливо давали им эту фактичность, называя их видимым образом невидимого (*idea*, идея, от глагола: *ioei*, видеть). Таким образом, реальное составляет только внешнее ограничение идеального и, в сущности, от него неразлично. Иначе пришлось бы назвать идеалом то, что нигде и никогда не существует. При реальном характере словесности невозможно дойти до верных выводов без многостороннего изучения фактов той жизни, которую она обнимает.

Мы должны идти медленным, но твердым путем исследования и сравнения, чтобы вновь не впасть в старую схоластику, произвольно создающую правило, годное только для исключений. Нельзя сказать, чтобы у нас не признавали необходимости аналитического метода; но мало кто думал о разумном его применении. Многие ограничиваются разбором нескольких случайных фактов, и по ним судят о целом роде. Так, образом светского красноречия служат почти одни только речи Карамзина да Ширинского-Шихматова; единственным примером рассуждения являются: «Любовь к отечеству» Карамзина да «Согласование» Давыдова. «Крат-

кие путевые заметки» Жуковского принимают за образец описания и т. д.

Многие, напротив, простирают анализ до того, что готовы отвергать всякий общий, неизменный закон в созданиях литературы. Так, останавливаясь на отдельном факте, утверждают, что всякая форма сочинений хороша, если только удовлетворяла потребностям века, что поэма Вергилия, «Ад» Данте, Клопшток, Гомер и Херасков все становятся под один уровень, если строго рассматривать их с исторической точки зрения. Ведь смешно же в наш век, столь искусный в краже, восхищаться тем, как Одиссей стянул коней у Реза, и, наоборот, разве роман Дюма не производил прежде такого же восторга, как «Дядя Том» в настоящее время?

Подобные суждения, нередко у нас встречаемые, доказывают недостаток основательного философского образования. Философские начала логики и эстетики, конечно, займут важное место в теории словесности; но они сами должны иметь твердую историческую основу, а не являться в уме мыслителя, как саморазвитие единицы из ноля, не наводить туману на факты, а, напротив, уяснять их: после предшествующего анализа здесь вполне законно принят будет обратный путь подведения.

Мне кажется, что еще никто из писавших у нас теории до сих пор не позаботился основать свои выводы на всестороннем изучении хотя главнейших памятников литературы греческой, римской, средневековой и новейшей; никто не взял во внимание новейших исследований ни по части истории литературы, ни по части логики и эстетики: останавливаться на одном Аристотеле принято правилом у наших теоретиков.

Аналитический метод, который находим мы необходимым при построении всякой теории, в отношении к словесности может назваться историческим методом. Исследуя каждое произведение слова, мы должны различить, что принадлежит в нем духу времени и народному духу. Дух века и характер народа, налагая печать свою на литературное создание, составляют существенное его видовое отличие. В то время как родовые свойства неизменны, вид бывает разнообразен до бесконечности. Вид постоянно изменяется, иногда сохраняя от старины только немногие, чисто внешние признаки; виды часто смешиваются между собою, образуя новые

формы, или исчезают без всякого следа, как явление местное, случайное. Не рассмотревши внимательно всех этих изменений, мы не можем определить, в чем состоит сущность известного рода сочинений. Не случилось ли вам беспрестанно читать и слышать подобные толкования: «История бывает трех родов: философская, прагматическая и художественная», «Драма занимает средину между трагедией и комедией», «Цель поэзии есть нравственно идеальное», «Роман должен изображать пороки современного общества» и т. д.

Нет ничего также забавнее, как видеть деление лирики, эпоса, драмы на неизменные рубрики, подобно тому, как в естественной истории к царству животных относят: рыб, птиц, четвероногих, пресмыкающихся. Куда принадлежит баллада: к лирике или к эпосу? Как сладить с сатирою, с баснею, с идиллией? «Рыбаки» Феокрита, конечно, идиллия, а где представлены не рыбаки, не поселяне, там может ли быть также идиллия? Элегия означает грустную песнь: отчего же нет особенного названия для песни, выражающей радость, страх, удивление, надежду и проч. А романс? Как это забрались в поэзию стихотворения, подобные следующим:

Люди добрые! внимлите
Печали сердца моего.

Смысла мало, а между тем все говорят: «Прекрасный романс! прекрасная музыка!» Гердер и у нас Жуковский переводили какие-то романсы о Сиде: не происходят ли и наши гостинные песнопения от этих? Вот вопросы, которые совершенно сбивают с толку мыслящих теоретиков. Новейшие руководства, однако, отличаются тем, что в них изгнаны: мадригал⁶⁴, рондо⁶⁵, триолет⁶⁶. За что такая немилость, совершенно непонятно: если считать ничтожную игру созвучий, то придется выбросить из поэзии лучшие песни Беранже, которых вся сила в рефрене⁶⁷.

Нет сомнения, что виды литературных произведений могут быть объяснены только исторически: иначе лучше не употреблять голых названий, дающих одно сбивчивое понятие. Сколько придумали подразделений для одних поэм! Поэма лирическая, сатирическая, историческая, героическая! Представлять все эти виды, как отдельно и самостоятельно существующие, крайне затруднительно: нашлись бы сотни фактов, которые нель-

зя подвести ни под один из них. Элемент исторический, проникнув в жизнь, отражается во всякой отрасли знания; он отражается как в эпосе, так в лирике и в драме. Следовательно, важно объяснить это влияние на поэзию вообще. Говоря же в особенности об исторической поэме, мы должны указать местные условия, при которых возможно ее существование. Здесь предел общей теории, здесь начинается раздробление видов до бесконечности. Можно предположить, что лирика, сатира, история, героизм соединятся в равной мере при создании какой-либо поэмы; тогда необходимо выдумать новый вид: лиро-сатирико-героико-историческую поэму. Ведь нашли же лиро-эпическую поэзию, трагикомическую драму. Условие всякого логического деления есть какой-нибудь один основной признак. Какое ж основание может быть там, где и форма, и содержание, и случайное, и существенное, и частное, и общее безразлично смешиваются вместе? Но мы так привыкли к схоластике, что вместо прежних названий беспрестанно придумываем новые, все чиня старые заплаты.

Какие периоды в истории литературы особенно важны для разъяснения теории, указывает нам сама история.

Сюда относятся:

1) Первое развитие родов и видов словесных произведений у греков, этого в высшей степени логического народа.

2) Новое развитие родов и видов в средневековой литературе.

3) Современное нам движение литературы — с половины прошедшего века до нынешнего времени.

На каком основании берем мы историю в руководство при этом делении? Мы уже упомянули о простом законе логики, соединяющем сходное и отделяющем различное. Три означенные нами периода представляют самые характеристичные изменения форм, конечно, зависящие от изменения духа.

Мы здесь следуем тому же правилу, по которому астроном, чтоб узнать ядро кометы, наблюдает прохождение ее мимо звезды; по которому натуралист находит основные формы растения в первом его развитии из зерна. Более крупные факты служат нам образцом: Гомера мы назовем представителем древней эпопеи, Очень

естественно, что более крупные факты дают полнейшее развитие идеи, яснее указывают на общий закон. И естествоиспытатель различает низший организм от высшего тем, что в первом еще не видит главнейшего назначения бытия: *свободного* движения. Будет ли здесь покорное признание авторитета? Нет! Мы говорим: Шекспир выше Расинов и Корнелей, не потому, что он Шекспир, а потому, что он более удовлетворяет разумному закону жизни: чувствовать и действовать свободно. Этот разумный закон признан всеми и нечего о нем распространяться. Виргилий не может стать на одну ступень с Гомером по той простой причине, что он подражал ему. Таким образом, сравнение фактов укажет нам, который из них выбрать, и авторитетом послужит то создание, в котором менее всего заметно влияние авторитета.

Посмотрим же, на что необходимо обратить внимание в указанных нами периодах.

1. Греческая литература, с одной стороны, примыкает к восточной, с другой — к римской. Сравнение ее и с тою и с другою необходимо. Здесь объяснится нам характер свободного творчества у греков. С одной стороны, мы должны сопоставить ему религиозный формализм индейцев, с другой — ученый формализм римской эпохи. Философия, начавшись анализом в школе Сократа, кончает схоластикой и мистицизмом. Однако и у римлян развились самостоятельно: история, заменившая при практическом их направлении народный эпос, и сатира, свойственная дидактическому направлению века, в который явилась. Лиризм немногих поэтов золотой эпохи, хотя и возник под влиянием греческой литературы, уже носит особый характер чувствительности, не свойственный грекам. Но гораздо важнее в римской литературе объяснить следующие стороны: формальное ее направление, дидактизм и тот реально-практический дух, который выразился в их гражданской науке.

2. Средние века представляют развитие новых форм в постоянной борьбе между двумя началами: элементом народным, особенно сильно высказавшимся в германской поэзии, и религиозно-ученым формализмом. В народной поэзии необходимо различить влияние Востока и древнеклассических преданий; ветхий формализм со времени изучения классиков римских и греческих постепенно уступает место свободному творчеству, сначала

в Италии, а потом и в других странах. Длинный период возрождения наук и искусств в конце своем уже представляет обильный материал для ясного определения всех форм, господствовавших в литературе. Данте, Петрарка, Боккаччо, Тассо, Ариосто, Лопе де Вега, Сервантес, Камюэнс, Кальдерон, Мильтон и Шекспир — сколько имен, сколько образцов, без изучения которых не может обойтись ни одна теория поэзии! С другой стороны, и наука, все более расставаясь с прежней схоластикой, находит новых представителей в Бэконе и Декарте..

3. Новый век начинается новою борьбою свободной идеи с формализмом. С одной стороны, победа над утонченной французскою схоластикою во имя Шекспира и греков; с другой — могучее развитие романа и лирического элемента в поэзии. Между тем как наука быстро движется вперед, поэтическое творчество заметно истощается в настоящее время, ограничиваясь повторением однажды усвоенных форм. Ожидать ли решительного переворота или, заключая по аналогии, нового господства формализма?

Мы еще не пишем здесь плана для истории литературы: мы хотим только объяснить исторический метод, которому следуем. Возможно ли какое-нибудь единство при обозрении всех бесконечно разнообразных видов литературных произведений? Без сомнения, и виды соединяются между собою отдельными группами, т. е. имеют свою теорию; но эта теория определяется тем или другим направлением века. При суждении о каждом направлении нам, конечно, необходимо усвоить современный взгляд на науку. Это опять не значит, что мы должны следовать мнению того или другого авторитета; нам необходимо только принять во внимание результаты новейших исследований как по части теории, так и истории словесности. Современный взгляд! Как пугает многих это слово! Как пустозвонно кажется оно многим вследствие праздного его употребления! Тут сейчас приходят на память мелкие дразги полемики, растление современного общества, — меч анализа, без разбору убивающий все — и хорошее и дурное. Найдутся и такие люди, которые не допустят современного взгляда в словесности, потому что в Англии сильно распространен пауперизм в настоящее время. Но хотелось бы спросить этих людей: «Какой же взгляд вы изберете? Существо-

вавший назад тому сто лет?» — Так отправляйтесь проповедовать между мертвецами; они одни поймут вас. Ваш исключительный, личный — изделие тесной коробки, в которой упрятан ваш собственный мозг? Так убеждайте только своих близких родственников и приятелей, если они захотят вас слушать. «Разумный!» — скажете вы. — В таком случае не поленитесь узнать, чего требует общечеловеческий разум в последних существенных его выводах.

«Факты! факты! давайте нам фактов», — говорит современность, — и это требование нигде так не основательно, как в теории литературы, которая столь долго питалась одним воздухом умозрения. Итак, при разборе видов, как уже сказали, можем указать их единство; оно зависит:

1) от народного характера, дающего то или другое направление литературе;

2) от влияния эпохи, оставляющей печать свою на каждом замечательном произведении.

Эта частная теория необходимо войдет в общую и впервые даст ей силу и значение. Общие законы литературных произведений, конечно, могут быть выведены из каждого образца. Возьмем ли мы стихотворения Анакреона или Державина, все-таки узнаем, что лирика основана на чувстве. Но довольно ли ограничиться этим, наполнив пустоту содержания возгласами о силе и нежности чувства? Если мы хотим понять, как действует это чувство, то необходимо, по крайней мере, сравнить лирику Державина, Пушкина, Жуковского, Лермонтова, Кольцова. Пойдем, однако, далее. Объяснение лирики Жуковского приводит к объяснению германской, а германскую невозможно понять без греческой и т. д. Таким образом, теория, указывая элементы создания, получает настоящее свое содержание, а элементов нельзя понять без истории. И в лирической поэзии необходимо объяснить:

1) элемент, принадлежащий тому или другому народу, часто занесенный на чуждую почву чрез подражание;

2) элемент общественный, созданный обстоятельствами места и времени;

3) личность поэта, которая развивается всегда под влиянием обоих предыдущих элементов. Державин, ко-

нечно, имеет свой самостоятельный характер при выражении чувства; но самая выпренность его идей и образов не навеяна ли духом эпохи? Как при объяснении лиризма Пушкина не встретиться с Байроном? Как понять Кольцова, не изучив простонародной поэзии? и т. д.

Таким образом, везде история должна служить основанием теоретических объяснений. При настоящем положении нашей словесности, я полагаю, всего полезнее было бы составить хотя краткий курс истории всеобщей литературы для употребления в классах. Образцом подобного курса, вполне удовлетворяющего потребностям учащихся, может служить история греческой литературы, составленная в Германии Эдуардом Мунком для гимназий*. Мунк, делая краткий обзор главнейших фактов, самым подробным образом излагает содержание всякого замечательного произведения литературы. Если бы кто принял у нас труд сделать только подобные изложения всех известнейших творений да привести мнения о них лучших писателей, то и это была бы величайшая заслуга. В дополнение к такой истории необходима, конечно, и хрестоматия; но на первый раз довольно и указанного нами труда, чтобы принести учащимся существенную пользу. Умение избрать самое характеристическое в изложении — вот первое требование всякого практического курса. Прибавим еще одно: нам не следует сразу браться слишком за многое. Иначе есть опасность, что совсем ничего не сделаем. Довольно, если на первый раз мы ограничимся выбором самых оригинальных писателей; но повторяем, что для пользы учащихся не столько необходимо систематическое изучение всех фактов литературы, сколько непосредственное с ними знакомство при чтении и разборе содержания. Жиденький курс истории, наполненный именами и годами, похож на фальшивую библиотеку, которая состоит из пустых коробок, сделанных в форме книг с различными на корешке надписями. Здесь мы, естественно, переходим к педагогическому методу, применение которого, столь важное в преподавании, имеет свое место и в учебных руководствах.

Посмотрите, чем наполнены наши рукописные и печатные словесности! Почти во всех встретите вы неиз-

* Geschichte der grichischen Literatur für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten, von Dr. Eduard Munk, Berlin, 1850.

менные рубрики: о природе человека, о способностях души и тела, об уме, чувстве и воле и т. д. Потом следуют кое-какие сведения из теории слога, из теории изящного, из теории прозаических и поэтических сочинений. Дети заучивают наизусть туманные или витиеватые фразы и совершенно справедливо говорят: «Несносная, скучная теория!» Странное дело! Все убеждены, что словесность должна быть самым занимательным из всех предметов, а на деле выходит, что нет ничего труднее, как найти занимательность в преподаваемой у нас словесности. Самая поэзия служит только к истомлению памяти, и стихи, которые дают заучивать, часто оставляют одни горестные воспоминания о вовсе не поэтических полях и единицах.

Обыкновенно говорят, что метод догматический по преимуществу удобен в преподавании: ясно изложенное правило, подтверждаясь в разнообразных примерах, вполне удовлетворяет сознание. Говорят также, что только при методе догматическом, обладающем самым обширным синтезом, возможна строгая система.

Конечно, если правило и примеры просты, то их легко поймут воспитанники. «Сочинение есть стройное изложение ваших мыслей о предмете». Это определение, может, и не покажется совсем пусто: воспитанник имеет понятие (хотя довольно темное) о том, что значат слова: *мысль, изложение, стройность*. Но и тут нельзя, наверно, поручиться, яснее ли для него слова, служащие определением, чем слово *сочинение*. Сам он, может быть, определил бы так: «Сочинить — значит написать что-нибудь о предмете, и написать складно». Но положим, что это определение неточно: простота, как известно, редко ладит с точностью. Скажем ли: «Сочинение есть полное развитие нашего понятия о предмете?» Вот уж тут придется иметь дело и с понятием, и с развитием: разгоняйте туман, произведенный в голове этими словами. Пойдем, однако, далее: «Сочинение есть синтез ваших аналитических исследований предмета». Разве не верно мы объясняем? Но синтез и анализ увлекут нас в бесконечную область новых определений и толкований. И вот, объясняя таким образом, мы никогда не выйдем из заветного круга отвлеченных понятий, а пока придут примеры на помощь удрученному уму, все наши определения и толкования будут забыты. Приведем еще пример.

«Поэзия есть воссоздание жизни в идеальных образах». Полагаем, что такое определение ничем не хуже всякого другого. Но какую длинную лестницу понятий нужно пройти, чтоб объяснить слова: идеал и образ. Многие судят таким образом: «Необходимо вместить в голову юношам как можно более общих понятий, а уже потом они сами, по собственному призванию и выбору, примутся за исследование того или другого предмета: общие понятия и послужат им руководством при этом исследовании». Заметим только, что общие понятия могут служить руководством тому, кто уже имеет богатый материал знаний. Представьте, если бы вас привели учиться ботанике в сад, где наставлены палочки с надписями вместо цветов и деревьев, если бы вам стали показывать картинную галерею и сказали бы: «Вот в этой зале находятся картины фламандской школы, чудные картины! Как натурально изображена на них природа! Какая тонкость в отделке мельчайших подробностей! Каждая картинка составляет целый мир, и нельзя не восхищаться терпению и искусству художников! Вот видите, и над дверями находится надпись: «фламандская школа». Но теперь вход запрещен. Пойдемте далее. Вот дверь, которая ведет в залу итальянской живописи: тут Рафаэль, Микель-Анджело, Тициан — все имена первой знаменитости. Пойдемте далее».

Мы уверены, что такой метод, кроме своей несостоятельности, приносит и существенный вред⁶⁸. В голове остается хаос общих понятий, а свойство юной, восприимчивой души таково, что она не может довольствоваться пустым отвлечением. Не предоставляя положительных знаний уму, мы тем самым даем полную свободу фантазии, которая, следуя неизбежному требованию природы, населяет всякое пустопорожнее место в преподаваемой науке произвольными вымыслами. Нет нелепости, которая не рождалась бы при этом направлении в голове; но уж такова фантазия, не основанная на реальном знании. Тут часто остается желать только одного: чтобы призрачная наука вовсе не была воспринята.

Кроме указанной нами потребности юношеского возраста, надо обратить внимание и на тот естественный путь, которым развивается всякая истинная наука. Путь анализа, как всякому известно, один ведет к прочному знанию. Необходимо дать усвоить этот метод, с помо-

щью которого изощряется и диалектическая способность ума, разлагающего общее на части, и становится возможною самостоятельная деятельность учащихся в образовании синтетических суждений. Мы готовы защищать самый обширный синтез; но пусть он будет в уме преподавателя, как нить, невидимо связующая весь курс аналитических упражнений. Мы особенно восстаем против всяких догматических объяснений там, где содержание объясняемого предмета совершенно чуждо воспитанникам. К приведенному нами выше определению поэзии очень легко достигнуть, просто разобрав даже одну из басен Крылова. Возьмем в пример басню «Осел и Соловей»:

Осел увидел Соловья

И говорит ему: «Послушай-ко, дружище,
Ты, сказывают, петь великий мастерище...», и пр.

Начнем с того, что воспитанник прочтет эту басню и перескажет ее содержание. Следуют вопросы:

Кто здесь представлен? Кого надо разуместь ослом и соловьем?

Сошлись два очень противоположных человека: один невежда и высокомерно судит о том, чего не понимает; другой — простодушный певец — талант, которому выпало на долю пленять своим искусством ослиные уши.

Пусть преподаватель приведет несколько примеров подобных столкновений между людьми, и характеры объяснятся. Цель его при этом — указать воспитаннику, что характеры взяты Крыловым из жизни, а не вымышлены произвольно. Следовательно, *Крылов изображает жизнь*.

После этого воспитаннику предстоит труд собрать вместе в прочитанной басне все черты, изображающие высокомерного невежду, и все черты талантливого певца. Осел первый раз увидел Соловья и уже обращается к нему очень самоуверенно (что называется, фамильярно): «Послушай-ко, *дружище!*» Дерзость, тон покровительства, грубая самонадеянность (*сам* посудит, и проч.), важный вид глубокомыслия (уставясь в землю лбом), рассчитанная умеренность похвалы (нужно же немного поощрить талант, который всеми признан; в противном случае Осел, вероятно, не удостоил бы Соловья и этой похвалы) и в заключение всего блистательная глупость — вот черты, которые, будучи собраны вместе, ярко характеризуют невежду. Точно так же в Соловье

Крылов изображает необыкновенное разнообразие таланта и его чудное действие на всю окружающую природу. Конечно, не без намерения, автор обрисовывает с такою подробностью прелесть соловьиной песни. Цель его была представить *полный* образ невежды и могучего таланта. Полный образ соединяет разбросанные черты жизни в одно целое, — и это живое единство называется *идеей*. Преподаватель может привести еще несколько примеров, как образ и идея сливаются вместе. Следовательно, Крылов, *изображая жизнь, представляет ее в идее*, то есть *сосредоточивает* разнообразные ее явления в *один полный образ*. Этим самым он *воссоздает* жизнь, то есть изображает ее, принимая во внимание не отдельный только факт, а те основания, по которым образуются все однородные факты. Такое воссоздание жизни называется поэзией. В дополнение к этому объяснению преподаватель расскажет, как та же самая мысль Крылова об отношениях невежды-критика к таланту могла бы быть развита прозаически, то есть в каком-нибудь рассуждении на тему: «Избави нас бог от глупых судей». Во многих баснях Крылова тот и другой способ в развитии мысли встречается рядом, и нет ничего легче, как указать их существенное различие.

Когда таким образом утвердится истинное понятие о поэзии, уже можно, начиная синтетически с общего определения, делать частные выводы. Можно сказать: «Так как образ и идея в поэзии нераздельны, то не будет поэтическим сочинение, в котором находим одно дагерротипное изображение жизни без общей руководящей идеи или одну отвлеченную идею, не представленную в наглядном образе» и т. д.

Скажут, что, объясняя предмет подобным образом, мы не в состоянии будем пройти курса, назначенного программой. Против этого мы не спорим: там, где вся забота не об основательном изучении предмета, а об выполнении той или другой программы, пускай учение и остается одною программой. Со своей стороны, мы думаем, что лучше пройти немного, да с теми подробностями, которые оставляют в душе живое, вечное знание. Иначе наука будет состоять в одних оглавлениях да в тех коротеньких рецептах, заучивание которых на самом деле подобно впечатлению от принятой микстуры. Все говорят, что нужно практически знакомить с предметом;

многие даже преимущественно занимаются в классах чтением писателей. Но тщедушное руководство лежит по-прежнему в виде книги или тетради на столе, и его непременно следует вызубрить к экзамену. Таким образом, экзамен почти никогда не соответствует тому, чем занимается мыслящий преподаватель в классе. При нашей всеобщей болезненной страсти заучивать на память и лености мыслить, я полагаю в настоящее время решительно необходимым не давать по теории никаких руководств или записок, а заставлять самих воспитанников при разборе выискивать правила. Задавая разнообразные разборы, вы понемногу приведете их к пониманию системы, которую вовсе нетрудно удержать в голове, когда вполне понято содержание науки. Мы должны, наконец, понять, что для учащегося главная польза не в определениях, а в усвоении того, что под определениями заключается. Усвоив надлежащим образом содержание, он, может, даст и свое определение, которое будет ничем не хуже помещенного в руководстве. Вся цель науки — достигнуть, наконец, системы знаний: но пусть эта система будет не один мертвый остов, пусть воспитанник *поймет* ее, участвуя сам при ее построении. Я думаю, что нет ничего вреднее, как, набивая голову определениями, беспрестанно закручивать ум в эту систему, подобно тюку с товарами. Надо всегда знать, сколько способен усвоить ее воспитанник по степени своего развития. Система может быть и в объяснении немногих отдельных фактов, и в целости рода, и в соединении родов, составляющем отдельную отрасль знания, и в связи всех наук между собою. Возносясь же слишком высоко, чтоб лучше видеть, мы, наконец, ничего не видим. Чтобы дать живую систему знаний, надо постепенно приготовить к ней воспитанников знакомством с фактами.

Таким только образом практика может соединиться с теорией.



ТЕЗИСЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ⁶⁹

У нас многие выражали сомнение, возможно ли преподавателям согласиться между собою, в каком направлении и по какому плану обучать в гимназиях русскому языку и словесности. Немудрено, что вопросы по этому предмету до сих пор остались неразъясненными: составлялось много отдельных программ, но когда и кем они обсуждались, неизвестно. Педагогические собрания по отдельным предметам у нас только начинаются и до сих пор не видно, чтобы принесли какие-нибудь результаты: о них мы едва знаем по некоторым предписаниям да по слухам. Вообще говоря, нам более известно, что сделано по части педагогики где-нибудь в Гессен-Касселе, чем у нас, в России. Суждения по такому важному предмету, как русский язык и словесность, необходимо бы предоставить наибольшему числу лиц, принимающих какое-нибудь участие в преподавании: нужно бы для этого устроить собрания преподавателей не из одних гимназий, а также из других заведений, или, по крайней мере, результаты частных совещаний вновь обсуждать в общих собраниях; нужно, чтоб тут участвовали по возможности не одни официальные педагоги, а также лица, заслуживающие внимание и доверие публики своими сочинениями; наконец, этим совещаниям необходимо дать полную гласность в педагогических журналах, чтобы вызвать новые голоса, новые мнения. Говорят, что при большом числе лиц, участвующих в совещании, трудно достигнуть какого-нибудь соглашения. Самый простой способ решить какое-нибудь дело — предоставить его произволу одного лица; в частных собраниях также всегда преобладает какой-нибудь красноречивый голос, за-

глушающий все другие: вот как соберется человек тридцать, то уж найдется больше людей и с достаточно крепкою грудью и с достаточной силою убеждения, чтоб запутать окончательно дело. Но мы предполагаем в таких собраниях наиболее спокойствия, порядка и тишины при выражении мнений; кроме того, мы не думаем разом и окончательно решать что-нибудь. Наш главный недостаток и состоит в этой лени рассуждать, в этой страсти успокаиваться на однажды принятом мнении, будь в нем хоть какое-нибудь подобие смысла, а иногда и без этого подобия. Не дай бог, чтобы в настоящем нашем положении у нас было вдруг и без оговорок решено что-нибудь по части педагогики: нам еще далеко, слишком далеко до окончательных результатов. На первый раз нам довольно, чтоб только выяснились сколько-нибудь наши мнения о предмете, потому что все мы беспрестанно употребляем слова, которых значения сами себе хорошенько не определили, а сколько подобных слов встречается по предмету русского языка и словесности! Изящное, художественное, логическое, историческое, нравственное и проч. и проч. На первый раз нам довольно было бы, если бы каждый из нас сообщил, каким путем сам он шел в своем развитии по этому предмету, как и по каким руководствам учился, что вынес из этого учения, как потом занимался с воспитанниками на своем учительском поприще и как достиг своих настоящих убеждений. Таким образом мы, по крайней мере, узнали бы, чего нам следует избегать при обучении. Не имея решимости утомлять публику рассказом о целом ходе моего собственного развития, я все-таки должен сообщить несколько фактов касательно моих упражнений в русском языке и словесности*. Я мало помню, каким путем достиг грамотности: знаю только, что еще в малолетстве полюбил стихи, легко уча наизусть поздравительные рацеи. В закрытом училище, где я воспитывался на казенный счет, я, конечно, долбил грамматику Греча, как и другие; но ни одного живого

* Как важны подобные автобиографии, объяснять нечего. Впрочем, признаюсь откровенно, что мысль их принадлежит не мне: А. Н. Майков, желая подать свой голос в одном из педагогических собраний, составил краткую записку о своем образовании. Читая ее, я был особенно поражен способом доказательств, основанных не на общих рассуждениях, а на фактах, взятых из личного опыта, и решился употребить тот же способ.

впечатления не осталось в моей памяти из обучения русскому языку: я помню только сказки, какие мне рассказывала женщина, провожавшая меня в воскресенье вечером в школу. Жалкая словесность, которую мы заучивали в высших классах, состояла из одних бессмысленных фраз: я помню из нее только одно место о Ломоносове, потому что им беспрестанно дразнили меня товарищи, жужжа в уши чепуху, от которой я страшно бесился. Занятие литературой ограничивалось тем, что мы списывали запрещенные стихи, и у кого было больше подобных стихов, тот считался литературнее. Я читал без разбора всякие книги и не спал ночи от романов Булгарина и Поль де Кока. Усерднее всего занимался я французским языком. Французский учитель приучил нас к краснобайству, заставляя писать сочинения на темы: «Девушка у ручья... она беспечно любит природу, срывает цветы (описание красот природы)... вдруг бежит почтальон... она бросается и хватает письмо (ее мысли о больной матери, о родных, с которыми разлучена)... письмо дрожит в руках ее... она не смеет его распечатать... наконец, сургуч сломан и... ее глаза впадают в строки... и т. д.». Помню, что я исписал несколько страниц, еще не начав распечатывать письма, а все изображая чувства девушки, и привел в такой восторг преподавателя, что он поставил мне небывалый балл: пять в пятой степени (5⁵). Как ни плохо я знал арифметику, но тотчас рассчитал, на сколько времени хватит мне подобного балла, чтоб всё сохранять пять, не занимаясь более французским языком. Я писал и товарищам подобные сочинения за гречневую кашу, которую очень любил и которую у нас после ужина выносили из столовой и сохраняли в фуражках.

Не знаю, что побудило меня идти в университет: о пользе науки я не имел никакого понятия. Чуть ли не содействовало этому желание порисоваться перед товарищами, подобно одному из них, который точно так же рисовался, поступая в военную службу. Не имея воинских склонностей, я не нашел другой темы для французского сочинения, кроме университета, а потом и действительно поступил в него. Я воспитывался не в гимназии, следовательно, мне предстоял большой труд готовиться к экзамену. Бедная мать жертвовала для меня последним; нанимать учителей никаких средств не

было, и я приготовился самоучкой. Помню только экзамен логики и русского языка. Из логики экзаменовался я по вдохновению; по русскому языку задана мне была тема «Петр Великий». Я ей очень обрадовался и без труда нагородил две страницы самых торжественных фраз, наставив как можно больше тире и восклицаний. К моему величайшему удивлению, почтенный профессор, который вскоре потом назвал меня своим приятелем (и эта приязнь продолжается доныне), начал жестоко распекать меня: «Откуда вы взяли такой слог? Кто так пишет? Где вы это читали?» Я очень смутился, потому что считал себя уж очень опытным литератором; но, наконец, помирился и на том, что получил три. В университете я продолжал свое беспорядочное чтение: прочтенное на русском, на французском, на немецком, на итальянском и на английском языках образовало в голове моей страшный, одуряющий хаос. Иностранные языки вообще давались мне легко: я не учился ни одному из них систематически, а прямо составлял свою собственную грамматику при чтении с помощью лексикона. Так почти совсем не выучившись немецкому языку в училище, потому что у нас беспрестанно менялся учитель и мы всякий раз начинали с первой страницы: «Немецкая грамматика учит и проч.», — я в какой-нибудь год чрез простое, усидчивое чтение усвоил его так, что мог легко переводить Гёте. Я занимался преимущественно поэзией и сам сочинял стихи, в которых выражал свои сердечные томления о предмете, мне совсем неизвестном, свою тоску о том, что прошли времена благородного рыцарства (эти последние стихи вышли особенно гармоничны, и я ими упивался), и свое разочарование при виде петербургской грязи, по которой я иногда отделявал до десяти верст, ходя на уроки. В то время уже вышли «Мертвые души» Гоголя, и стремление к реализму в литературе высказывалось все сильнее. «Мертвые души» знал я наизусть; но это новое направление в нас как-то дико мешалось со старым, немецким идеализмом; мы были реалисты в немецком вкусе: охотно сближались с толпою, даже наблюдали ее, но всегда с забранной наперед идеей, и при удобном случае легко отрывались от твердой почвы, чтобы улетать в заоблачные страны. В университете я писал и о Байроне, и о «Фаусте» Гёте, которого первую часть перевел целиком в

прозе, и о Софокле. Обрадовавшись в моих реально-идеальных исканиях чему-то более положительному, я пристрастился к греческой поэзии. Знание греческой литературы заменило для меня естествоведение, которым я в университете совсем не занимался, хотя и ходил на лекции естественной истории о человеке и особенно о женщине. Я не могу без оглядки бросить камнем в классическое знание: оно не один раз умеряло мою прыть, останавливало и спасало на ложных путях идеализма. Я и теперь остаюсь в убеждении, что живое знакомство с греческою литературою необыкновенно содействует правильному, здоровому развитию чувства. Скажу более: только начавши прилежнее заниматься греческою литературою, я понял всю пользу, всю поэзию естествознания, хотя, конечно, мог бы дойти до этого и другим путем. Я полагаю, что в гимназии необходимо так или иначе знакомить с греческим миром, уже помимо того влияния, какое имел он на все последующее развитие человечества. Из новейших литератур только одна английская имеет подобное общеобразовательное значение. Что же вынес я из университета? Много идей, бродивших бессвязно в голове, но еще больше неопределенных стремлений. Мечты тянули меня к Западу; я не имел средств, чем жить, не только что ехать за границу. Простодушно воображая в некоторой мере соединить и то и другое, я с радостью принял предложение ехать на место сверхштатного учителя в Варшаву. И вот с моими мировыми идеями, с «Фаустом» Гёте, Байроном и Софоклом в голове, я очутился в одной из варшавских гимназий учителем грамоты. Мне поручен был низший класс, состоявший из трех отделений, чуть ли не по шестидесяти *учнев* в каждом. То была самая пестрая смесь: дети шинкарей, сторожей, возных и бедных чиновников... для которых русский язык был хуже латинского. Почти половина класса проходила в установлении какого-нибудь порядка; единственною педагогическою мерою были розги. Признаюсь со стыдом, я мало возмущался всем, что видел: какое-то мертвое равнодушие овладело мною после первых полученных толчков, тем более что другие испытывали то же и были довольны. Руководством служила книжонка, заключающая в себе очень полезные сведения, например: «Дом имеет окна, стены, трубы... Я человек, потому что мыслю, обоняю, рассуждаю... Прилежный ученик

слушает своих наставников: я прилежный ученик, потому что, и проч.» Преподавая по ней в продолжение четырех лет, я, наконец, знал ее от доски до доски наизусть. Я учил русскому произношению, отчасти склонениям и спряжениям. Задав однажды по всем отделениям склонять слово «стол», я сосчитал, что выслушал его в разных падежах до двух тысяч раз. Сначала затруднением для меня служил польский язык; но я скоро усвоил его настолько, чтоб свободно объясняться с учениками. Моею главною помехой в преподавании было совершенное незнание педагогических приемов, а еще более тот, идеальный сумбур, которым набита была голова моя. Слова «не от мира сего» мне не на шутку нравились. Я чувствую, что при всех затруднениях, представлявшихся мне как учителю русской грамоты в Варшаве, я сумел бы, наконец, сколько-нибудь заохотить к своему предмету, если бы разнообразил метод, соображаясь с местными требованиями: я мог бы переводить отрывки с польского из пословиц, из любимых басен, из народных песен; мог бы избрать что-нибудь соответственное этому из Пушкина и других писателей, наконец, установить особенную систему живого разговора, занимательного для детей. Признаюсь, я не делал почти ничего этого, бывши просто сухим учителем грамматики — и воспитанники меня не любили. С большим удовольствием вспоминаю о некоторых частных уроках: тут занимался я совершенно наоборот, без малейшей схоластики, даже главною целью моих занятий было внушить как можно более отвращения к схоластике. Впрочем, в словесности я все еще толковал о неземном, о чистых идеалах, обращал внимание только на художественный разбор писателей, хотя очень много читал — иногда целые вечера без умолку, и главным любимцем моим все-таки был Гоголь. Для одного очень способного ученика я вздумал составить и курс грамматики. Тут вошло все, начиная от Аделунга и Греча до Боппа и Буслаева; тут говорилось и о преимуществах человеческого голоса в сравнении с голосом животных, и о значении юсов в русском языке, и о местоименных окончаниях, и о том, как части речи рождаются из самых недр мысли. При всей моей скромности, я никак не полагаю, чтоб эта грамматика была чем-нибудь хуже той, какая впоследствии издана академиею под редакцией Давыдова; но она где-то затерялась, и я об этом не слишком жалею. В Вар-

шаве я имел случай ознакомиться с польскою литературою, кроме того, перевел Антигону⁷⁰ и почти все трагедии Эсхила и Софокла в прозе; я много читал классиков, но еще больше проводил время в праздности, к которой располагали и воздух и обычай. Наконец, на меня напал страх совсем истратить свои силы в бесцельной деятельности, и я приехал в Петербург, не имея в виду никакого места. Я был так счастлив, что скоро был назначен преподавателем русского языка и словесности в гимназии. Уже прошло почти десять лет с того времени, и, конечно, много изменилось как во мне, так и вне меня. Я поступил во время господства курса Зеленецкого и усердного писания отчетов, программ, донесений, отношений и проч. Все это ушло с рекою времен куда-то в таинственную пустоту вечности. Я сам удостоился похвалы за один красноречиво написанный отчет, чему по своему простодушию очень удивился. Курс Зеленецкого мне был очень полезен, чтобы объяснить, в чем состоит нелепость схоластики. Самостоятельно занимался я сначала преимущественно эстетическими разборами, проходил в пятом классе и логику и теорию слога. Увы! и нападая на схоластику, я был не совсем от нее избавлен: я даже пытался объяснять Карамзина по силлогизмам, какие он употребляет; но это решительно не удалось мне. Да простят мои бывшие воспитанники за скуку, какую наводил я на них подобными толкованиями *. Логическая система в преподавании грамматики также сильно меня увлекала: мне казалось, что раскрывается вся глубина русского языка, когда я скажу, что подлежащее — предмет, а сказуемое — признак. В логике, однако, скоро я перешел к толкованию методов: анализа и синтеза, аналогии и наведения и к объяснению систем науки. Сюда примешал я и нечто из психологии: учение о чувствах, о воображении и памяти. Исторический отдел в преподавании у меня был очень слаб, хотя для себя я и продолжал заниматься иностранною литературою. Только историю русской литературы проходил я подробно, давая читать памятники, по которым воспитанники составляли лекции. В знакомстве с родами и видами сочинений я ограничивался почти одной хрестоматией Галахова; поэзию излагал я несрав-

* С этими самыми словами я обращался к одному из них, в настоящее время моему доброму приятелю. Он отвечал, что прощать нечего, потому что он совсем ничего не помнит.

ненно подробнее, чем прозу; толкования об искусствах, о художественности занимали у меня наиболее места. Неизвестно, по какому внушению вдруг накинута я на биографии писателей и излагал подробно жизнь Данте, Тассо, Сервантеса, мало знакомя с их сочинениями. Это все-таки было лучше, чем отвлеченные толкования об изящном. Вскоре у нас появился какой-то особенный припадок практичности: все требовали, чтобы читать и писать, писать и читать как можно более; но о выборе статей и цели, с какою они могли быть прочитаны, мало рассуждали. Я не отстал от других, тем более что теория все у меня хромала. Ничего не удавалось мне рассказывать так плавно и увлекательно, как мои теоретические воззрения, все-таки основанные на опыте, потому что они были выводом прожитого и пережитого мною: я сам иногда умилялся от своих тонких замечаний и открытий в области нравственного. Но, к сожалению, ничего так мало не было усвоено воспитанниками, как эти воззрения, хотя я популяризировал их до того, что готов был сравнивать эпос, например, с шумным, многоводным течением реки, а драму с пенными грядками волн, которые, подымаясь выше других, расшибаются в своем диком порыве.

Наконец, однажды, я решился к экзамену — что за смелое нововведение! — представить вместо программы теории список отрывков, которые воспитанники должны были рассказывать с целью объяснить, по мере сил каждого, некоторые общие теоретические положения. К моему удивлению, и те, которые считались за самых неспособных, таким образом, кое-что объясняли. Но я не могу хвастаться и этим нововведением, потому что выбор отрывков был ограничен, слишком подчинен теории и нередко случаен. Я понял одно, что нам было бы гораздо полезнее рассуждать о том, какие именно отрывки и статьи избирать для чтения и как разбирать их, чем о том, до какой степени развития довести каждый класс.

Степень развития определяется разом всеми преподаваемыми предметами, зависит от способностей воспитанников и самого преподавателя и от множества причин, которые наперед и определить невозможно. Довольно обозначить степень *знания* от наименьшей до наибольшей величины, какую при нашем устройстве гимназий можно предположить для каждого класса. Хотя знание

уже имеет целью развитие, но, употребив это последнее слово, мы не выйдем из отвлеченностей, не остановимся на точно определенных фактах.

Моя первая поездка за границу и некоторое знакомство с германскими и швейцарскими училищами, конечно, не остались без влияния на мою педагогическую деятельность. Я видел школы в Любеке, Гамбурге, Ганновере, Геттингене, Касселе, Франкфурте-на-Майне, отчасти в Гейдельберге, Мюнхене, Цюрихе, Дрездене и Берлине. Но не столько впечатление, произведенное этими школами, в которых далеко не все пришлось мне по душе, сколько впечатление самой жизни было для меня решительно. Я с жадным вниманием осматривал музеи: зоологические, анатомические, исторические; я видел, как дети с педагогами, работники, солдаты по целым часам осматривали их, практически знакомясь с природою и жизнью; на промышленной выставке в Берне встречал я те же толпы народа, толкующего о значении тех или других горных пород, которых образцы расположены были систематически, — об устройстве машин, которыми наполнена была целая огромная зала. Меня поразили особенно участие общества ко всякому педагогическому делу и необыкновенное обилие самих средств образования. В народных школах какой-нибудь кусочек гнилого дерева, поднятый на улице, обломок камня, обрывок ваты или старой материи, собранные детьми мимоходом, — все служило для наглядных живых объяснений. Я завидовал этим детям, которые среди летних прогулок шутя познакомились со всем окружающим их миром, учились географии и естественной истории лицом к лицу с природой. Меня спросят: к чему я это рассказываю? Какое имеет это применение к русскому языку и словесности? Я хочу только объяснить, как вполне развилось во мне убеждение, что всякое знание должно быть основано на реальных началах, что живое знакомство с внешнею природою прежде и более всего развивает способности детей и содействует усвоению так называемых гуманических знаний. Гуманисты как-то странно отделяли природу от человека, ставили его вне мира явлений внешних, как будто все наше сознание не отражает этих явлений, и то, что мы называем душою, характером, мыслию, не есть произведение соединенных сил: природы, жизни, общества. Дитя прежде всего и бессознательно принимает впе-

чатления природы внешней: от них впервые пробуждается и мысль. Чтобы мысль пошла правильным путем, не естественно ли дать ей тот самый материал, которого она наиболее требует. Я помню, что до шести лет по причине болезни глаз меня почти не выпускали из комнаты. Когда однажды, после долгого заключения вырвался я на двор, я прыгал, как полоумный, от радости. Из всех впечатлений детства только это осталось вполне живым в моем воспоминании. Я помню все мелкие подробности: зеленую лужайку, на которой выколачивали шубы, собаку, бегавшую на цепи, — помню, как мне кричали из окна, чтоб я не простудился, и проч. Так живо пробудились мои способности от одного соприкосновения с природою, а между тем на дворе ничего не было, кроме вольного воздуха, заборов да каких-нибудь двух сажен сорной травы. Как жалки дети, которые воспитываются взаперти! Больная фантазия создает им свой мир вместо действительного — мир, полный страхов и предрассудков. Тупость, с которою они воспринимают самые простые, самые естественные движения сердца человеческого, происходит именно от этой причины. Говорят, что человеку для его самопознания нужно знакомиться с человеком: мысль преобразует по-своему впечатления природы внешней, создавая свой особый духовный мир. Но именно, чтобы объяснить явления мира духовного, надо постоянно указывать их живой источник. Тогда они будут вдвойне действительны, как имеющие своим основанием опыт и потом, чрез посредство нервов, мозга, души, языка, вновь перешедшие в определенное, внешнее явление. Для объяснения этого двойного факта необходимо и два дела:

- 1) указать его происхождение в тех впечатлениях, которые дает окружающий мир;

- 2) объяснить закон его образования.

В последнем случае необходимо данный факт сравнивать с другими, определять группы в этом сравнении, от частных явлений переходить все более и более к общим — словом, действовать по тому же практическому методу, какой принят в естествознании. При изучении языка и литературы то будет метод сравнительный, постепенно переходящий в исторический. Высказав мои настоящие убеждения, я приступаю теперь к тезисам по русскому языку и литературе: моим предыдущим объяснением я, кажется, доказал, что не вследствие моды или пустого

подражания я избираю известное направление, а вследствие своего личного опыта.

А. Для первого и отчасти второго класса восьмиклассной гимназии я назначаю наряду с наглядным обучением чтение, имеющее целью знакомить с внешнею природой. Скажут: к чему же чтение? лучше бы уж непосредственное знакомство. Оно, конечно, необходимо, насколько возможно в школе: ему помогают музеи, картинки, наблюдение самих предметов, сопровождаемое рассказами. Но при чтении лучше приводится в сознание то, что узнано непосредственно. Некоторые уверяют, что дети уже приносят в школу обильный запас знаний, которые стоит только устраивать по началам логики. Если разуметь под этими знаниями только те, какие помещаются в детских учебниках (я дитя, комната имеет окна, дерево растет, собака бежит), то такое мнение, пожалуй, справедливо. Сообщая их детям, мы возбудим величайшее отвращение к науке и с самого начала приучим их к пустозвонной фразе. Надо помнить, как развиваются наши дети. Много ли реальных знаний сообщают им при домашнем обучении? Мы, доросши до седых волос, часто не умеем различить тополя от ольхи: если школа не сообщит этих необходимых знаний, то откуда дети возьмут их? Они долго еще будут уверены, что конфеты растут на деревьях и что косматый домовый по ночам душит человека. Но, помимо всяких знаний, живой и верный взгляд на природу служит лучшим пробуждением способностей. Некоторые ревнители языка хотят, чтоб уже в первом классе объясняли образцы литературы, разумеется, доступные детям, например, сказки Пушкина, басни Крылова. Мы не отвергаем и этого чтения. Но воззрение на мир, какое является в народных сказках и баснях, хотя основано также на реальных началах, уже принадлежит фантазии; начинать же с развития этой сказочной фантазии, когда она уже и без того сильно возбуждена в детях, было бы очень опрометчиво. Необходимо, чтоб они прежде усвоили чисто реальный взгляд на природу,—необходимо именно для того, чтоб объяснить, как народная фантазия преобразует этот реальный мир. Тут мы, конечно, не будем пускаться в какие-нибудь философские объяснения, а просто только поставим рядом два факта: мы, например, прочтем рассказ из естественной истории о лисице и потом какую-нибудь народную сказку о лисице

или басню Крылова. При втором чтении предмет уже будет знаком детям и их сильнее займет живая игра фантазии. Так сильнее занимает нас картина или стихотворение, изображающее тот предмет, который мы уже видели. Скажут, этого можно бы достигнуть одним чтением басни и ее вещественным разбором. Что это за вещественный разбор, не знаю. Объяснение ли каждого слова в отдельности? «Голодная кума лиса залезла в сад». Что такое: голодная? что такое: кума? что такое: залезла? Или это рассказ о предметах, заключающихся в басне? Таким образом, прочитав одну строчку, надо остановиться и сказать: «Дети, знаете ли вы, какой зверь лиса?» — и потом все рассказывать о лисе... Когда же мы так дойдем до конца басни? Для чтения вообще требуют образцового языка. Что тут разуместь под образцовым? Книга, имеющая цель знакомить с внешнею природою, должна быть написана языком правильным и доступным для детей; но этого на первый раз и довольно. Ведь мы имеем цель знакомить с предметами, а не с языком. Если требовать во всем образцового, то и преподаватель не имеет права делать своих объяснений, когда язык его не так совершенен, как у Крылова. Знакомя с языком, мы избираем *образцовые* отрывки; но и тут это слово имеет относительное значение. Так мы укажем многие живые формы языка в нашей народной и летописной речи, хотя и та и другая речь не считаются художественно-образцовою. С большим развитием логики приобретается и правильность речи; но мы должны иметь в виду не одно это развитие, а живое знакомство с языком. Для изучения слога различных писателей, слава богу, остается довольно времени. Наконец, меня спросят: зачем я, имея в виду тезисы о русском языке, ввожу изучение природы внешней; ведь это изучение важно вообще для всех наук, а для естественной истории в особенности. Точно так; но я рассматриваю здесь, какое значение имеет наглядное знакомство с природою в применении к моему предмету:

1. При объяснении природы внешней легче всего усвоить те логические понятия о роде и виде, целом и частях, количестве и качестве и проч., которые ведут к определению частей речи. В конце первого курса я уже полагаю возможным перейти к названиям этих частей и кратко объяснить самый состав суждения, чтобы потом при изучении языка уже слишком не развлекать этими

логическими мудростями: при знакомстве с живыми предметами сама логика является живым знанием; при отвлеченном объяснении форм речи она может обратиться в самую мелочную схоластику. Все эти разборы по вопросам: кого? что? какой? куда?—покажутся страшно сухи, если мы наперед не познакомим с живыми действиями и отношениями предметов.

2. Под впечатлениями природы внешней образуется первоначальный, образный язык человека. Постоянно оживляя в душе эти впечатления, мы тем самым облегчим изучение живых форм: грамматика явится не отвлеченною наукой, а прямо выходящею из жизни народной. Это особенно важно в отношении к русскому языку, который ближе других к своему естественному, природному состоянию.

3. Наконец, как мы уже заметили, с чтением статей, имеющих предметом описания природы внешней, идет параллельно чтение народных сказок, песен, басен или других стихотворений легкого содержания. Первое чтение необходимо как приготовление ко второму. Замечу здесь, что статьи как первого, так и второго рода должны быть по возможности приноровлены к знакомству с нашею природою и с нашим народным бытом.

Остается еще один вопрос: может ли учитель русского языка заниматься подобными объяснениями природы? Мне кажется, что не стоило бы большого труда приобрести столько сведений, сколько нужно для этих объяснений. Ведь так или иначе, а в низших классах все равно придется делать наглядные толкования, хоть бы и при вещественном разборе. Хорошая книга, принятая в руководство, могла бы очень облегчить труд преподавателя, и его занятие было бы для него самого несравненно приятнее, чем постоянно дергать только за логические нитки: кто? что? какой? куда? когда? — мало объясняя сущность тех предметов, о которых говорится.

В. Мы до сих пор говорили только о занятиях przygotowательного курса; теперь переходим собственно к русскому языку и словесности. Нам замечали, что не следует отделять этих двух предметов. Конечно, язык есть орудие мысли; без языка не существовало бы и словесности. Но разве возможно ограничить словесность одним изучением языка? Да и язык невозможно понять, не вникнув в идеи, им выраженные. Следовательно, оба

предмета, имеющие два разных названия — грамматики и словесности, — разделяются сами собою. Изучая произведения русской литературы, мы обратим внимание и на язык; самое чтение их уже есть изучение языка; но все-таки словесность не есть только лингвистика и даже не одна теория слога. Какую же цель назначить при преподавании этих предметов? Одни говорят, что целью преподавания будет развить дар слова. Другие ставят на первом плане развитие логических способностей в учащемся или развитие в нем эстетического чувства. Третьи просят обратить преимущественное внимание на развитие нравственных начал и т. д. Все это прекрасно. Но мы думаем, что цель в преподавании русского языка и литературы можно выразить гораздо проще: цель эта — познакомить с русским языком и литературой. Стремясь к ней правильным практическим методом, мы достигнем всех других целей. Науку, даже школьную, нельзя насиловать; нельзя смотреть на нее только как на средство к достижению чего-либо, или, говоря правильнее, она только и может быть верным средством к всестороннему развитию, когда служит сама себе целью. Сообразно педагогическим потребностям, факты ее различно переставляются; но мы не можем объяснять ничего другого, кроме того, что заключается в этих фактах. Странно, например, если бы, имея целью логическое развитие, мы стали на основании языка строить утонченную логическую систему, объяснять только логическую связь мыслей в сочинениях. Кончилось бы тем, что мы не познакомили бы как следует ни с русским языком, ни с характером сочинений. Странно, если бы мы стали искать особенного изящества слога у Нестора или по причине отсутствия этого изящества опустили совсем Нестора. Поэтому я думаю, что преподавание русского языка и литературы должно быть основано на *реальных* началах, и вот мой второй тезис. Слово «реальный», которое я здесь употребляю не в совсем обыкновенном смысле, может возбудить недоразумения, и потому спешу объяснить его. Под «реальным» я разумею здесь не одно знание внешнего, видимого мира, а также все, что от него исходит, что в созданиях мысли человеческой имеет прямое к нему отношение. В этом смысле много говорили и о реализме в философии и о реализме в литературе. Таковы и поэтические идеалы у лучших писа-

телей, потому что действительная жизнь была основанием их творчества. Впрочем, я, пожалуй, откажусь от моего слова, если оно запутывает дело. Но признаюсь, что другого не умел прибавить: слово «фактический» напоминает только о пустом набивании головы фактами. Названием «реального» в преподавании я хотел определить и его направление и выбор фактов. Я хотел этим сказать, что необходимо основывать все объяснения на фактах, прямо указываемых содержанием науки, которую объясняем. Так, объясняя русский язык, я обращаю главное внимание на его коренные, действительные свойства, выказывающие мне живую физиономию народа; знакомя с сочинениями, я отыщу в них не только личную мысль автора, но и влияние всей окружающей среды его: природы, общества, жизни. Таким образом, и на чисто-фантастическое создание я смотрю с реальной точки зрения, объясняя, сколько в нем было необходимости жить, чтоб выражать факты действительной жизни. Для объяснений я избираю преимущественно народную литературу и тех из писателей, в которых глубже и шире выразилась общественная и общечеловеческая жизнь народа. Для меня Жуковский реальнее какого-нибудь мелкого обличителя: хотя наша общественная жизнь и не нашла в нем своего органа, все-таки он выработал много живых сторон нашего языка, он первый перенес нашу мысль на общечеловеческую почву переводами из Шиллера, Байрона, Гомера, а в реальном отношении этих авторов к природе, к современной им жизни и к своему народу никто не усомнится. Жуковский имеет для нас значение настолько, насколько он передал Шиллера, Байрона, Гомера и проч. Опытные педагоги возражали мне, что словом «реальный» я распространяю предмет литературы до бесконечности и, наконец, даже смешиваю ее с историей. Я хотел этим словом определить вообще точку зрения на предмет, вообще характер преподавания, а не пределы, в которых оно должно заключаться. Пределы определяются самым успехом преподавания, развитием воспитанников, временем, определенным для курса. Я первый готов восстать против тех программ, которыми предписывают во что бы то ни стало пройти все огромное содержание науки, не соображаясь с результатами такого забивания памяти. С другой стороны, гимназия не университет: в ней доволь-

Но познакомить с самым существенным, не делая бесконечных критических толкований над каким-нибудь одним фактом. Избирая самое существенное, мы можем донельзя ограничивать предмет преподавания. Если представится много замечательных фактов, мы выберем те, с которыми сами наиболее знакомы. В литературе главное — определить дух известной эпохи, известное направление мысли: выберу ли я для этого «Песнь о Горе-Злосчасти», или другую какую-нибудь народную песнь о горе (их так много) — все равно. Но я не могу обойти таких значительных фактов, как произведения Курбского и записки Котошихина: эти сочинения единственные в своем роде и ярче других характеризуют данную эпоху: Принадлежат ли в силу реального направления литературе такие сочинения, как «Русская правда», «Судебник»⁷¹, «Стоглав»⁷² и проч.? Без сомнения, принадлежат, хотя форма их и не художественная. Но они выражают одну сторону жизни — юридические отношения народа. Их уже потому нельзя подробно объяснять в гимназии, что они специально входят в сферу науки, с которой воспитанники совершенно незнакомы. Но если бы преподаватель сумел в немногих живых чертах представить их общее значение в кругу других явлений народной мысли, мы бы очень порадовались этому. Уже прошло время, когда литературу ограничивали одним изящным да идеальным. Если она есть выражение народной мысли, то должна выражать эту мысль всесторонне. Но в гимназии невозможно подробно толковать о той или другой отрасли народного развития: довольно указать общий его характер и ту среду жизни, которая имела на него влияние. Объяснив отношение литературного факта к жизни, мы сделаем все, чего можно от нас требовать. Так и в сочинениях духовной литературы мы укажем только их общественное значение, не входя в подробное толкование богословских идей, которые в них развиты: из многословных томов Шевырева явится несколько живых страниц. Так и в Котошихине мы не будем изъяснять государственное устройство, которое он излагает; мы выберем только некоторые факты, вообще характеризующие век и личность автора, например, его описание жизни бояр и пр. Этим уже прямо история литературы отличается от истории политической, хотя обе соприкасаются между собою: первая

изъясняет дух сочинений, движение народной и общественной жизни, в них выраженное; вторая занимается политическими событиями и общественным устройством. По различию фактов различно и содержание, хотя обе они имеют предметом народную жизнь.

Слово «реальный», мной употребленное, возбуждало сильное опасение. Чтоб ограничить предмет преподавания, мне предлагали употребить слово: «эстетический, художественный» или даже: «реально-эстетическое, реально-художественное направление». Я спорю не за слова, а за сущность дела: одним словом, конечно, нельзя ничего определить вполне. Не думаю, чтоб понятие об эстетическом было определеннее. Справедливо замечали, что необходимо развить вкус, что словесность более других знаний имеет на это средства. Словесность по самому реальному направлению, мной защищаемому, не может от этого отказаться, потому что в нее входят создания поэтического творчества; но можно ли остановиться на этой одной стороне произведений или она уже все исчерпывает? В таком случае, что же эстетика? Какие ее начала? «Евгений Онегин» Пушкина, конечно, прекрасное произведение. Пушкин представил в нем характер разочарованного героя: вы объясните здесь, насколько этот тип выражает известное состояние общества, насколько тут выразилось влияние Байрона. В характере Татьяны вы также отличите, что дано ей природою и что развивалось под влиянием общества. Вы объясните, отчего Онегин, прежде такой равнодушный, под конец влюбился в Татьяну, отчего Татьяна, прежде так страстно любившая Онегина, потом его отвергает. Все это будут вопросы общественные, психологические, нравственные. Вы, в заключение, скажете, что Пушкин умел все это прекрасно соединить вместе и прекрасно выразить — вот и вся эстетика. Любопытно бы знать, много ли мы скажем о деятельности Ломоносова и даже Державина, разбирая их только с эстетической точки зрения? Слово «художественный» несколько определеннее. Под ним разумеют известное совершенство формы; художественными могут быть не одни поэтические, но и прозаические сочинения; но если этим думают определить выбор фактов, то, мне кажется, очень ошибаются. По современным понятиям, художественность состоит в простом, ясном, стройном и живом изображении предмета

и в отделке языка, соответственной такому изображению. К этому нельзя ничего прибавить. Если скажут, что художественность состоит в наибольшем реальном отношении к жизни и Гоголь художественнее Пушкина, то я скажу, что Кантемир художественнее Дельвига, а Нестор, Котошихин и все без исключения народные песни служат образцами художественности. Мы придем, наконец, к заключению, что этого свойства надо отыскивать там, где менее всего об этом заботились. Если прибавят к моему определению, что художественность состоит в идеальных образах, в идеальном представлении жизни, то этим совершенно несправедливо исключат все прозаические сочинения, и сам Маколей будет нехудожествен. Итак, остановимся на нашем первом определении. В силу его, необходимо решить, что все сочинения Дельвига, Козлова, Языкова, Баратынского, как они ни слабы в некоторых отношениях, все-таки художественнее сочинений Державина; следовательно, придется, пожалуй, говорить о всех этих сочинениях, не сказав ни слова о Державине. Бедный Ломоносов, Кантемир да и вся древняя литература уйдут со сцены. Но таким образом нельзя определять художественность в историческом смысле. Каждый век, каждый писатель имел об ней свое понятие. Мы можем назвать это понятие ложным, но не можем уничтожить его как факт, как действительное явление, вышедшее из развития самой жизни. Итак, смотря с исторической точки зрения, мы найдем чрезвычайно много художественности в речах и посланиях духовных, в житиях и проч., а, определив художественное направление как цель преподавания, мы и будем ими заниматься преимущественно перед летописями и народными песнями, которые если по нашим понятиям иногда и являются художественными, то ненамеренно. Впрочем, из всех определений художественности, которые дадут мне с целью ограничить выбор фактов в преподавании, я скорее всего согласился бы разуметь под этим словом поэтические произведения. Если нет никакой возможности сделать выбор разнообразнее, то, нечего делать, познакомим основательно хоть с историей поэзии: опустим все летописи и другие исторические памятники, опустим Ломоносова (исключая его оды), Карамзина (исключая его стихотворения и повести) и проч. Мы все-таки придем к некоторым общим резуль-

татам в развитии народной мысли, объясним настоящие идеалы жизни, в отличие от признаков, которыми в разное время увлекались писатели. Но и тут я сомневаюсь, достаточно ли определит слово «художественный» цель преподавания? Ведь художественность Гоголя я могу объяснить уже по отрывкам из хрестоматии, а взяв какую-нибудь целую его повесть, я вполне растолкую красоту его созданий. К чему мне объяснять все его направление, все идеи, которыми он становится представителем нового движения в литературе? Я знаю, что ни один из преподавателей, понимающих современные требования науки, не ограничится этим; но не встречаем ли мы беспрестанно рукописных курсов словесности, в которых многословно и крайне отвлеченно толкуется об изящном, об идеале, об искусствах, курсов, которые воспитанники заучивают наизусть, чтобы при случае блеснуть отборною фразой, а иногда даже и без этой пользы. Мы все восстаем против риторики и схоластики, а не чувствуем, как она одолевает нас самих в пустом желании порисоваться своим красноречием, не основанным на знании фактов. Витая в области умозрения, мы являемся как будто властелинами своей мысли, и это нас обманывает; опускаясь к факту, мы становимся тружениками, и тяжелые крылья долго нас не поднимают. Но согласимся, что уж лучше простое, обстоятельное знакомство с фактом, чем все эти непонятные детям отвлеченности. Вот еще причина, по которой я счел необходимым сказать, что преподавание русского языка и словесности должно иметь в гимназии *реальное* направление.

С. Метод, которому мы следуем, должен быть практический, а именно *сравнительный*, конечно, не в ученом смысле этого слова: все ученые слова, в применении к преподаванию, несколько изменяют свое значение. Можно бы, пожалуй, назвать его *аналитическим*; но слово «сравнительный» точнее определяет то, что я хочу сказать. Мы сравниваем преимущественно реальные факты: анализировать же можно и отвлеченные понятия, не выходя из отвлеченностей. Притом последнее слово напоминает «грамматический анализ», «логический анализ», что очень часто означает у нас скучнейший разбор слов, возбуждающий зевоту и в воспитанниках, и в преподавателе. Сравнительный метод постепенно переходит, насколько это возможно при развитии

учащихся, в *исторический*. Тут опять я не понимаю какой-нибудь особенной ученой мудрости. Сначала, при чтении басен Крылова, мы, например, встречаем: «Голубушка, как хороша! какие *перышки*, какой *носок*» и проч. Я задам воспитанникам прибрать из разных мест прочтенных басен слова с подобными окончаниями (а у Крылова их очень много) и заметить смысл каждого на своем месте. Потом они еще придумают сами несколько подобных названий. Уменьшительные и ласкательные я таким же образом сравниваю с увеличительными. Впоследствии, когда они довольно ознакомятся с иностранными языками, я возьму для сравнения подобные же формы из французского и немецкого. Это, кажется, еще не значит, что я буду им толковать Боппа. Когда при чтении отрывков из летописей воспитанники узнают, например, форму прошедшего времени, я объясню им и в русской грамматике прошедшее время: «читал, сказал», имеющее вместо окончаний лиц окончания родовые. Так из самого же языка объясняется его логика. Впоследствии, при чтении памятников из различных эпох, они могут в большей мере узнать исторические изменения языка, чем сколько это нужно для первоначального изучения русской грамматики. То же самое в преподавании литературы. Сначала я делаю сравнение отдельных статей для объяснения взгляда писателя и разных форм изложения: описания швейцарской природы у Жуковского и Карамзина, описания Кавказа у Пушкина и Лермонтова, перевод одной и той же басни из Лафонтена у Сумарокова, Хемницера и Крылова, у Дмитриева и Крылова, историческое изложение в одних и тех же отрывках у Нестора (или Курбского), у Карамзина, Соловьева и проч. Здесь уж я касаюсь и некоторых исторических изменений во взгляде. Сравнительный и исторический методы применяются полнее в истории иностранной и русской литературы. Сказав вообще мое мнение о направлении и методе преподавания, я перехожу к более частным тезисам.

Д. «Русская грамматика учит русскому языку». Да простят меня за это школьное правило, выраженное школьным слогом. Я хочу этим сказать, что русская грамматика, держась живой разговорной и народной, отчасти летописной речи, должна действительно объяснять коренные свойства русского языка. Мы начнем не с оп-

ределения, что такое речь или слово, а с изучения наиболее живых форм речи. У Крылова беспрестанно встречаются подобные выражения: *«тихохонько медведя толк ногой; чудес палата; лисицыны слова, вещунья голова, мишенькин совет; что за страсть; вот невидаль мышей... ни стать ни сесть, ни перечесть; отколе ни возмись, и проч.»* Нам надобно подумать о том, чтоб за логическими построениями не укрылись какие-нибудь из подобных форм, чтоб соединяемая с грамматикою логика была именно логика русского языка. Все краткие учебники языка, у нас изданные, неудовлетворительны в этом отношении: прежде всего заботятся о логических определениях, а знакомство с коренными свойствами русской речи считают какою-то роскошью. Мы бы желали постепенно ввести в грамматику знакомство с этими свойствами, которые происходят из живого наглядного представления предметов. Этим показали бы мы, что грамматика не сухой предмет, а имеющий близкое отношение к жизни. Так во 2-м классе при чтении, сравнении и разборе можно бы, например, объяснить разные названия, означающие величину и малость, грубость и ласку: *домище, домина, домик, домичек, домишко, соловушко, головушка, солнышко, сердечушко, деревушка и деревенька, дитятко и детеныш (останыш), лошаденка, салопишко и проч.* Мы обратим внимание на эти названия и в предметах умственных: *умок, умишко, душонка и душенька, хотеньице, здоровьецо, волюшка, негушка и проч.* Сравним с ними слова, служащие для выражения ласки: *душа, свет, солнце красное, мать*, например: *свет-быстрая речка; мать сыра земля, мать дубровушка* и проч.

В сравнение с существительными поставим прилагательные, означающие степени качества, с предлогами: *раз и пре—разудалый, предобрый, пречерный*; с окончаниями: *стый (тый), хонек, шенек, оватый, енький*, например, *плечистый, глазастый, чернехонек, белешенек, красноватый, красненький*. Подобные же степени в наречиях: *близехонько, близенько, темненько, мелко-намелко, раным-рано, давным-давно, впробел, впрочернь, искрасна-белый* и проч. Степени в глаголах, многократная и однократная: *сиживал, хаживал, брякнул, сверкнул* — и особенно сокращенные: *шась, хлоп, щелк, хватъ, толк* и проч. После этого можно объяснить и происхождение слов: а) в названиях предметов чувственных: *белок, жел-*

ток, ожерелье (от жерло), перчатка (от перст), народные: *ширь, глубь, высь* и проч.; б) некоторые названия предметов от чувственных действий: *плетень* от плести, *сбитень* от сбивать, *свиток* от вить, *крыло* от крыть, *шило* от шить и проч.; в) названия предметов действующих: *мебельщик, плясун, лгун, пастух, читатель, мучитель* и проч.; г) отеческие; е) прилагательные притяжательные и их замену существительными и проч. Во всех этих упражнениях мы имеем дело преимущественно с предметами чувственными или одушевленными и не должны утомлять детей заучиванием окончаний: на первый раз довольно только указывать эти окончания, учить, как отделять их и приискивать по ним примеры. Система же окончаний объясняется в следующем классе.

Вслед за тем можно истолковать значение наиболее простых слов переносных: *темя* и *подошва* горы, *ножка* у стола, *ручка, горлышко, носик* у чайника; *дождь идет, вода бежит, солнце садится, ветер воет; золотое солнце, бархатный луг, железная грудь* и т. д.

Объясняя, как одушевляется природа присутствием человека, можно упомянуть и о происхождении родовых названий. По этому случаю мы прочтем несколько песен, в которых олицетворяются: *соловей, сокол, лебедь, кукушка, роза* и проч., расскажем несколько прекрасных народных преданий об этих предметах. Потом мы перейдем к изучению постоянных эпитетов в народных песнях, так живо и реально обозначающих предмет, быт народа и самый взгляд его на природу: *частый дождик, темный лес, сине море, шелкова мурава, сизый голубь, буйный ветер, чисто поле, ретиво сердце, дума крепкая* и проч.

От простых эпитетов мы перейдем к сложным: *перелетная птица, перекатное солнце, окатная жемчужина, чужедальная сторонущка, горемычная доля, белотонкий шатер, белопуховый снежок, мохноногенький голубь*.

Мы остановимся на объяснении слов сложных, избрав наперед самые простые: *сума-сшедший, хлеб-соль, ноч-лег, рукоделье, рукопись*. В производных сложных словах и также в безличных формах, столь часто встречающихся в русском языке (*виднеет, светает, чернеется; тише едешь, дальше будешь*), на первый план выступает признак — сказуемое и, объясняя их смысл, мы объясним состав предложения: *семя, что посеяно, что сеют; шило, чем шьют; лгун, кто лжет; сумасшедший,*

кто сошел с ума; *рукоделье*, что делают рукою; *рукой подать*, что очень близко; *ни дать ни взять*, что очень похоже. Судить, собственно, не значит *придавать* признак предмету, а *выделять* признак, по нашему понятию, уже заключающийся в предмете, разбирать предмет по его признакам.

Я определил здесь только в общих чертах, какие могут быть занятия языком во II классе, их можно несравненно более разнообразить и можно привести их в некоторую систему, впрочем не чувствительно для воспитанников.

В III и IV классе мы разбираем более трудные метафоры в названиях отвлеченных, мы объясняем переход от названий чувственных к умственным, касаясь отчасти истории языка: *лукавый* (от лука, кривизна), *внушать* (класть в уши), *понять* (от глагола *ять*, взять), *восхищение* (от восхитить, уносить вверх); *мрачить* и *морочить*; русские: *двинуть*, *волочить*, *полонить*, *заблудиться* — и славянские: *двигнуть* (подвиг), *влачить*, *пленить*, *заблуждаться*, *ядро* и *недро* и т. д. При чтении мы обратим особенное внимание на различие слов русских и славянских: *лоб* и *чело*, *рот* и *уста*, *щеки* и *ланины*, *здравствуй* и *здорово*, *золото* и *злато* и проч.; объясним, как иногда те и другие формы употребляются ныне в совершенно различном значении, например *прах* и *порох*. (В «Слове о полку Игоревом»: *пороси* поля покрывают.) Тут же мы приступим к толкованию синонимов, начав с самых простых и наглядных: *свет*, *блеск*, *сияние*, *мерцание*; *стук*, *треск*, *гром*, *грохот*, *шепот*, *шелест*, *шум* и проч. В объяснении синонимов особенно помогают народные песни, столь богатые этими выражениями: например, *снаряжалася*, *убиралася*; *хороша-пригожа* уродилася; *веточка приманчивая*, *прилюбчивая*; *расскакались*, *расплясались*, *разыгрались*, *распотешились*; у чужого *роду-племени*; *свашенька немилостивая*, *нежалостивая*: *избит*, *изранен*, *исколот* весь; *тоска* — *кручина* — *гореваньице*.

Кабы знала я, кабы ведала
Неприятство друга милого,
Нелюбовь друга сердечного, и т. д.

Для III и IV классов назначаю я систематическое изложение русской грамматики. В III классе мы пройдем этимологию: разделение, изменение и употребление

букв, образование окончаний в разных частях речи, их изменения: склонения и спряжения. В IV — изучаем синтаксис и практически приучаем к правильному употреблению союзов. Вообще у нас жалуются на сухость, на страшную скуку, причиняемую ученикам преподаванием грамматики, а как еще доберешься до этого славянского языка, то голова окончательно тупеет. Эти жалобы происходят от двух причин: или мучают воспитанников логическими тонкостями и отвлеченностями, или свыше сил утомляют заучиванием форм, не объясняя их живого смысла. Конечно, необходимо постепенно вести к знакомству с формами, обращая на них внимание в живой народной и художественной речи тех писателей, которые наиболее проникнуты народным духом. Нужно везде указывать стройность, необходимость этих форм в языке, а при этом никак не избежишь некоторого сравнения нынешнего языка с древним. Так называемый славянский язык оттого и кажется скучен, что его изучают отдельно, как истлевшую древность. Обыкновенно говорят, что необходимо сначала хорошенько познакомиться с нынешним русским языком, а потом, уже в IV классе, можно несколько заняться и славянским. Но дело в том, что если древний язык для чего-нибудь нужен, так именно для объяснения форм нынешнего русского: объяснив некоторые старинные формы, мы избавимся от тысячи исключений, которыми некогда наполнялись наши грамматики. Преподавая его в связи с нынешним и настолько, насколько он нужен для понимания нынешнего языка, мы укажем его живую сторону, его связь с народной жизнью. Я полагаю, что уже в конце второго курса можно бы назначать для чтения и перевода некоторые наиболее занимательные отрывки из летописей: наивный рассказ о мщении Ольги, о делах Святослава, о волхвах, о голоде в Новгороде — разве все это не могло бы занять детей? Скажут, что их будут затруднять и спутывать формы языка; но этих форм вначале незначем и объяснять. Пусть переводы из летописей служат только для упражнения в нынешнем русском языке; древний язык детям все-таки не совсем чужд: они с малолетства слышали его в церквях, учились ему в молитвах, — даже, учась говорить по-русски, они бессознательно усваивали некоторые его формы, например, *бог вестъ*, *господи боже мой*, *двоюродный*, *красна девица*, *вечерня*,

обедня (от вечерняя, обедняя), гой *еси*, добрый молодец, пламя и *пламень* и проч.

При чтении воспитанники постепенно познакомятся с главными формами и, наконец, в III классе мы будем объяснять те из них, которые необходимы для знания русского языка.

Вы, например, говорите, что в русском языке *з, к, х* и *з, ц, с* изменяются в *ж, ч, ш*,—и вдруг встречаются самые употребительные слова: *друг, друзья, крестник, крестница, трусить, трухнуть*, которые как будто противоречат этому правилу. Что ж это? исключения? Разве требовало бы для детей особенной мудрости узнать правильный переход этих букв в древнем языке: *з, к, х* в *ж, ч, ш* и в *з, ц, с*: *бег, боже, бози; волк, волче, волци; пастуше, пастуси*? Присутствие носовых звуков, например в глаголах: *мять, жать* (*мну, жну* вместо *мяю, жаю*), гласных кратких (*василек, василька, огонь, огнь, огня, сумерки, сомеркаться, съмеркаться*), сходство в склонениях местоимений третьего лица с другими местоимениями и с прилагательными полными (*ему, моему, синему*) — все это объясняет стройность языка, решает вопросы, относящиеся к его духу и логике. Объясняя падежи в связи с предлогами, мы не назовем исключением предложный падеж, потому что в старину он тоже употреблялся без предлога (*Киеве, Новгороде*). Формы склонений по сравнению с древним языком представляются нам несравненно правильнее: нынешнее исключительное окончание в род. множ. муж. рода на *ѣ* вместо *овѣ* (много солдатѣ, несколько человекѣ, без глазѣ) в старину было постоянным. В глаголах прошедшее время, лишенное окончаний лиц, кажется чистою неправильностью. Как же не показать, что оно было спрягаемым причастием, когда эта форма и до сих пор в русском языке имеет свойства прилагательного: *жил, жила, жило, жилой, устарел, устарелый* и проч.

Отношение между нынешним деепричастием (*стоя, стоячи*) и причастием (*стоящий, стоячий*) также нельзя опустить без внимания. При изучении синтаксиса полезно обращаться к древнему языку: тут узнаем столь употребительную в народной речи и у Жуковского форму определительного прилагательного в неполном окончании (*злат перстень, черны очи*) и сослагательное: *имел бы, желал бы* — как остаток старинного спряжения (имел

бых, имел бы, имело бы, имела быхове и проч.), дательный самостоятельный как особенную форму придаточного предложения, и проч.

Сравнение необходимо и при объяснении нынешней расстановки слов в речи. Следовательно, историческая сторона языка, хотя в умеренной степени, войдет при изучении русской грамматики в III и IV классе; она важна тем, что самими фактами, без особенных умозрений, приведет к пониманию стройности и логической связи в русском языке. Я полагал бы в III классе знакомить только с теми из древних форм, которые необходимы для сравнения, а славянские склонения и спряжения могли бы быть пройдены полнее в IV классе. И здесь сначала мы дадим только почувствовать родственную связь между древним языком и нынешним. Для дальнейшего исторического знакомства с языком я не предполагаю особенного курса: пусть по мере чтения старинных памятников объясняются некоторые новые его свойства и изменения, а слишком распространять подобное изучение не следует и потому, что наша лингвистика недостаточно обработана, и потому, что в гимназии предстоит еще много других занятий, кроме филологических упражнений в языке. Для сравнения русского языка с теми из иностранных, которые изучаются в гимназии, я полагаю назначить один урок в VI классе осьмиклассной гимназии, где это занятие будет находиться в связи с переводами некоторых отрывков из иностранных писателей. Я не объяснял подробно всю систему в преподавании этимологии и синтаксиса, потому что это завлекло бы меня слишком далеко; повторяю только одно правило: объяснение форм имеет целью показать стройность русского языка и его выразительность.

Е. Мы видели, что занятия I класса имеют целью общее развитие воспитанников и приготовление к знакомству с русским языком; во II классе мы постепенно вводим в грамматический курс; в III и IV классе изучаем грамматику, подготавливая в то же время к чтению старинных памятников и к историческому знакомству с языком. Таким же образом V и VI классы служат приготовлением к изучению истории литературы. В V классе можно знакомить подробнее со всеми свойствами народного слога, объясняя его безыскусственность, пластику и юмор. Сравнительное чтение и разбор сначала ведут к

тому, чтобы показать различие слога у одного и того же писателя при изображении разных предметов, а потом мы объясним, как различается слог писателей от разного воззрения на один и тот же предмет («Парус» Лермонтова, «Пловец» Жуковского и Языкова и проч.). Для истории слога на первый раз полезно познакомить с риторическими украшениями прошедшего столетия, представив их образцы хоть у Державина. Потом, при чтении сочинений, нам необходимо объяснять, что зависело в языке писателя от его личного характера и что произошло от его образования, от влияния века. Но главным занятием в V классе будет сравнительное чтение, имеющее целью знакомить с главнейшими родами прозаических и поэтических произведений. Здесь не должно быть каких-нибудь излишних теоретических толкований: лучше предоставить самим воспитанникам выводить теорию, задавая вопросы, которые сами собою рождаются из узанных фактов. Путевые записки, как простейшая и наиболее разнообразная форма, представляют прежде всего обильный материал для объяснения, что такое характеристика предмета и в каких формах она является. Начиная от Карамзина и Фонвизина, до Гоголя и Гончарова у нас не будет недостатка в примерах этого рода. После того сущность исторического изложения можно объяснить сравнением некоторых статей из Карамзина с источниками, которыми он пользовался. Слог и изложение Карамзина поясняются чтением из Соловьева и Костомарова (Богдан Хмельницкий). Переходя к поэзии, мы на первый раз сравним хоть песнь Пушкина о смерти Олега с летописным рассказом об Олеге Нестора, изображение Пугачева в истории Пушкина и в его повести «Капитанская дочка». Повесть Тургенева «Бежин луг» можно сличить с некоторыми рассказами из народных преданий Гоголя, повесть Пушкина «Дубровский» пополнить разными местами из «Записок охотника», из описаний в «Семейной хронике» Аксакова, рассказ Гоголя «Шинель» — его же рассказом «Записки сумасшедшего» и т. д. Мы можем верить поэму Пушкина «Полтава» историей, басни Крылова — народными сказками, но, знакомя с общим характером эпоса, нам не зачем много останавливаться на объяснениях, что такое историческая поэма, что такое повесть, басня, сказка и проч. Воспитанники сделают об этом некоторые общие

выводы, а подробно с видами литературы можно познакомиться только путем историческим. При объяснении лирики сначала полезно сличать некоторые песни Кольцова с народными. «Мцыри» Лермонтова, «Кавказский пленник» Пушкина объясняются отрывками из романа «Герой нашего времени» и из путевых записок Пушкина. Стихотворения, выученные в предыдущих классах, представляют также обильный материал для объяснений.

Чтение и разбор драмы Пушкина «Борис Годунов» и сличение ее с историей, хоть по Соловьеву, послужит к объяснению состава драмы. О комедиях «Горе от ума» и «Ревизор», конечно, уже вполне знакомых воспитанникам, можно прочесть разборы Белинского: подобные разборы познакомят с характером рассуждения. Главная цель всех этих чтений все-таки не теория, хотя можно быть уверенным, что посредством их воспитанники лучше узнают сущность прозы и поэзии, чем если бы выучили десять тетрадей о науках, об идеалах да об изящном. Главная цель здесь — постепенное знакомство с русской литературой: летописной, народной и современной художественной, с слогом и взглядом у разных авторов и с тем, какое отношение имели их идеи к жизни. Результатом всех разборов должно быть убеждение, что литература настолько хороша, насколько она реальна. Логический анализ и правильный художественный взгляд можно, как мне кажется, всего легче усвоить в подобных упражнениях. В VI классе я полагаю продолжать те же занятия, присоединив к этому чтение и объяснение переводных произведений Жуковского. Познакомившись сначала с «Одиссеей»⁷³, с поэмами «Наль и Дамаянти»⁷⁴, «Рустем и Зораб»⁷⁵, можно перейти к балладам Шиллера, сначала греческим, а потом и германским. И здесь есть место сравнениям, например, между характерами Одиссея и Налья, Пенелопы и Дамаянти. Греческие поэмы Шиллера можно поверить некоторыми местами из «Одиссеи»; в поэмах средневековых сличить вместе все черты, изображающие рыцарство, и проч. Переводы могли бы также отчасти содействовать знакомству с иностранною литературой: отрывки, выбранные, например, из комедии Мольера «Скупой», послужили бы к сравнению с драмой Пушкина того же названия.

В беглом моем очерке я только указываю предмет занятий; чтобы объяснить всю их систему, потребовалось бы

огромной статьи, для которой у меня самого в настоящее время не собрано еще достаточно материалов. Но уже и за то, что я высказал, могут осудить меня в недостатке педагогического такту. Мне заметят, что уже в беглом очерке я назначил такую обширную программу для чтения и разбора, какой не выполнишь в несколько лет обучения; некоторые полагают даже, что достаточно круглый год читать и разбирать одно какое-нибудь замечательное произведение. Последнее мнение так противоречит моему плану, что я смиренно обхожу его. Возвратившись первый раз из-за границы, обвешанный германскою мудростью, я сам почти так думал; но русский толк опять сбил меня с пути. Что касается мнения тех, которые только опасаются многосложности программы, я замечу следующее. Действительно, если бы читать в классах все указанное мною, то у преподавателя не достало бы ни довольно крепкой груди, ни времени, да и подобное упражнение легких принесло бы мало пользы. Необходимо самих воспитанников приучать к чтению, задавая им различные статьи для рассказа. Мы знаем из практики, что как бы хорошо ни прочел преподаватель, а для приготовления к лекции воспитанник все-таки потребует книги. Но так как невозможно каждому дать книгу, то нужно между самими учащимися образовать читательские кружки. Произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя и проч. легко достать в нескольких экземплярах. Я сам имел случай видеть, как воспитанники сами составили для себя библиотеку, заставив каждого принести из дому какую-нибудь классическую книгу. Лучшие из чтецов могли бы собирать около себя прочих. Если же преподаватель назначит за месяц наперед, какие статьи будет объяснять, то почти можно быть уверенным, что их прочтет каждый в особенности. Нужно только приучить воспитанников, чтоб при чтении они различали и запоминали, что в произведении относится к изображению нравов известного века, что составляет историческую подробность, какими чертами рисуется известная местность, какими характер. Повесть Пушкина «Капитанская дочка» служит отличным образцом для таких пояснений.

Г. В VII классе я полагаю возможным пройти в главных, характеристичных чертах историю иностранной литературы, знакомя и здесь преимущественно с содержанием сочинений и только группируя факты для вывода: вывод

я по возможности заставляю делать самих воспитанников. По необходимости я допускаю изредка общие обзоры, чтобы сохранить связь между фактами. При страшной громадности материала, даже если избирать самое главное, я принужден ограничиться поэтическими произведениями, которые представляют, так сказать, результаты народной мысли и развития, некоторыми историческими трудами и краткой историей ораторского красноречия: философское развитие народа уже более или менее выражается в его поэзии. Изучение главных фактов в истории иностранной литературы необходимо:

1) Потому что с видами прозы и поэзии можно знакомиться только исторически.

2) Потому что это изучение составляет одно из важнейших средств к общечеловеческому образованию и развивает не только чувство изящного, но и знакомит с бытом народным, с жизнью того или другого века.

3) Это знание особенно важно у нас при недостатках нашей переводной литературы. Оно составляет лучшее средство, чтобы заохотить воспитанников к изучению языков иностранных.

4) Ясное понимание нашей литературы почти невозможно без изучения иностранной, при огромном влиянии, какое последняя всегда имела на первую. Вновь изданные исторические очерки Буслаева доказали, что и в народной нашей литературе нельзя сделать шагу без знания иностранной.

Но, конечно, обширность предмета должна очень затруднять нас: в этом деле преподаватели французского и немецкого языков могли бы очень нам содействовать; потому мы и оставляем для VIII класса характеристику французского классического направления, более удобную при изучении наших писателей XVII века; впрочем, с этим направлением мы уже почти вполне знакомимся из риторики Ломоносова и сюда немного остается прибавить из Батте и Лагарпа. Шиллер, Гёте и Байрон имели такое решительное влияние на нашу новую литературу, что об них говорить почти невозможно, не объясняя в то же время все направление нашей поэзии со времен Жуковского до Гоголя. С ними мы отчасти познакомились уже из переводов Жуковского в VI классе; в VIII нам придется объяснить, что именно из этих поэтов воспринято нашими подражателями.

Итак, отстранив этих писателей, попытаемся представить краткое распределение лекций для курса VII класса. Мы определяем круглым числом всего *семь с половиною* месяцев для классных занятий; следовательно, если принять по 3 урока в неделю, это составит 100 уроков. Из них я назначаю: Индейская литература 6 уроков, Гомер 6 уроков, Анакреон и Пиндар 2 урока, греческая драма и Софокл 5 уроков, Аристофан 2 урока; историки: Геродот 4 урока, Фукидид 3 урока, латинская ода 2 урока, Virgilий 3 урока, Ювенал 3 урока; историки до Тацита (Юлий Цезарь, Саллюстий, Тит Ливий) 4 урока, Тацит 3 урока.

Литература средних веков: Эдда⁷⁶ 3 урока, Нибелунги⁷⁷ 4 урока, Провансальская поэзия 2 урока, Средневековые предания 3 урока, Данте 4 урока, Петрарка и Боккаччо 3 урока, Сервантес 4 урока, Шекспир 9 уроков.

Английский роман XVIII столетия и Вальтер Скотт 12 уроков. Несколько образцов судебного красноречия в древнее и в новейшее время 5 уроков.

Исторические материалы во Франции: Барант, Тьер, Гизо, Тьери 8 уроков. От времени, остающегося для репетиций, я нахожу возможным уделить каждый урок хоть по полчаса для чтения и объяснения Маколея и некоторых других историков, переведенных на русский язык. Я составил только примерно это распределение, может быть, кое-что удастся объяснить короче, оставив время для других фактов. Я не упоминал ни об Овидии, ни об Ариосто, ни о Тассо, ни о Кальдероне; множество других поэтов второстепенной важности мною опущены; от Боккаччо до Сервантеса большое расстояние. Кое-что из этого войдет в общие обзоры; но от гимназического курса невозможно требовать большей полноты: довольно, если мы заохотим воспитанников к изучению иностранной литературы и укажем для этого средства.

Г. Об историческом курсе русской литературы мне нечего много распространяться: всем известны современные требования. Я разделил бы тут все время преподавания на три равные части: 1. Литература народная, которую при богатстве вновь изданных материалов можно бы пройти поподробнее, и главнейшие произведения древней письменной литературы, особенно исторической. 2. Литература XVIII столетия с Карамзиным включительно. 3. Новейшая литература со времен Жуковского.

Н. Практические упражнения, начиная с I класса, могут быть столь разнообразны, что одно их перечисление составило бы предмет особенной программы. Между ними указание связи и порядка мыслей в прочитанных или выученных на память статьях составляет главное: к V классу воспитанникам необходимо сколько-нибудь приучиться отличать части главные и второстепенные в понятных для них сочинениях небольшого объема, а также характеристические черты в изображении предмета. С V класса главным занятием становится составление лекций — лекции эти, собственно, состоят в группировке фактов, полученных при чтении. Я вообще отвергаю пользу всякого руководства по русскому языку и словесности для гимназии, кроме такого, которое предлагало бы обильный фактический материал для составления лекций.

В заключение привожу составленную мною, в виде опыта, программу распределения часов в восьмиклассной гимназии как по русскому языку, так и по другим предметам. Она, конечно, далека от совершенства; но, может быть, в каком-нибудь отношении и будет полезна.

	I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.	V кл.	VI кл.	VII кл.	VIII кл.	
Закон божий .	2	2	2	1	1	1	1	1	11
Русский язык	6	4	3	3	3	2	3	3	27
Английский язык	—	—	—	3	4	5	5	5	22
Немецкий язык	—	—	4	4	3	3	3	3	20
Французский язык	4	4	2	2	2	2	2	2	20
Математика	3	3	3	3	3	3	2	2	22
Естественная история и физика .	2	3	3	3	3	3	3	4	24
История .	—	2	2	2	3	3	3	3	18
География .	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Чистописание и рисование . .	4	3	3	1	1	1	1	—	14
Итого .	23	23	24	24	24	24	24	24	

Примечание 1. В I классе для русского языка назначено 6 уроков; сюда входит чтение, соединенное с наглядным обучением,

и правописание; кроме того, для изустного толкования предметов, взятых из окружающего мира, я назначаю два урока по естествоведению и два по географии; в уроках по географии могут быть занимательные рассказы о путешествиях. Три урока из математики также заключают преимущественно изустное обучение счислению.

Примечание 2. Я решился поместить в I классе и 4 урока для обучения французскому языку, преимущественно в живых разговорах. Собственно грамматики не должно быть в I классе. Французский язык легче других иностранных усваивается воспитанниками, и большая часть начинает его обучение на дому; между тем в следующих классах и без того слишком много скапливается языков. По этой же причине я назначил для французского языка несколько меньшее число уроков.

Примечание 3. По предмету чистописания и рисования оставляю в высших классах по одному уроку собственно для рисования. Этот предмет важнее, чем обыкновенно предполагают: им развиваются ловкость в руке, зоркость в глазе и некоторое художественное чувство. В случае нужды его можно заменить черчением.

Примечание 4. Я назначил в высших классах обучение английскому языку вместо латинского и греческого. В случае если такое нововведение найдут невозможным, я предложил бы ввести греческий язык. Он по крайней мере служит для знакомства с богатой и в высшей степени художественною литературою; латинский же не имеет решительно никакого применения в жизни.



О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ⁷⁸

I

Задачею нашей критики было до сих пор проверить и разъяснить тот нравственный и отчасти общественный идеал, который более или менее туманно, более или менее определенно высказывался в произведениях нашей литературы. Под литературой мы, конечно, здесь должны разумеать такие произведения, которые и по своему содержанию и по форме были наиболее доступны большинству и, следовательно, имели какое-нибудь влияние на общество. Мы не имеем цели рассматривать путей, какими шла наша критика; но в лучших своих представителях она все-таки выработала довольно определенные воззрения, и если к большинству литературных фактов относилась отрицательно, то надо сказать правду, что и факты большею частью принадлежали к созданиям больной, расслабленной или детски неразвитой мысли. Далее, ставя себе задачею руководить вкусом и мнениями общества, проводить в нем известные идеи, которые с большим развитием все сильнее проникали в жизнь, наша критика, естественно, занималась преимущественно вопросами дня и обращалась к прошедшему, только чтоб доказать его несостоятельность, его полный разлад с современными требованиями жизни. Казалось бы, что излишнее усердие в доказывании подобного рода вещей было странным и неуместным. Самое простое наблюдение действительности убедит каждого, что история не стоит неподвижно, а постоянно создается вновь, что еще

очень пригодное вчера становится бесполезным и даже вредным сегодня, вредным по крайней мере в той форме, в какой оно являлось. Но в мире человеческих понятий лишь с большим трудом признается этот общий закон развития. Люди склонны считать вечными созданные ими идеи, холят их в отвлеченной пустоте, не обращая внимания на то, чем эта пустота наполняется в жизни, и таким образом мешают ложь с истиной. Круг известных понятий, случайно возникших из впечатлений той или другой среды, постепенно оковывает человека, образует для него своего рода умственный комфорт, от которого отказаться труднее, чем от обыкновенных житейских привычек: от послеобеденного отдыха и сигары, от привычной партийки в ералаш и т. п. Где слаба самостоятельность мысли, там большинство людей и не трудится вновь передумывать или преобразовывать то, что уже уложилось в голове в известном порядке. Такой труд часто не под силу и потому, что приходится иметь дело со своим мелким самолюбием. Если же в кругу известных узких понятий живет очень удобно и даже небезвыгодно, то и люди, способные к самостоятельному мышлению, всеми силами ухищряются, как бы помирить потребность нового с отживающей любовью к старине, и тут мы созерцаем очень любопытное представление умственных фокусов, где из смешения всех цветов и красок возникает что-то бесцветно-серое, где ловкая диалектика направлена не к тому, чтобы доказывать истину, а чтобы как можно убедительнее представить всю искренность ее непонимания.

Мы видим, что старые понятия не меняются так легко, как старое изношенное платье, и хотя бы они совершенно распались по естественному движению времени, их исторические клочки еще долго виднеются и на новой одежде. Следовательно, и в борьбе со старыми понятиями, где противник выставляет вам правило: «это хорошо, потому что было хорошо 20, 50, 100, 200 лет тому назад», возможен один ответ: «это нехорошо, то есть, по требованию новых, лучших понятий, именно потому, что было хорошим в свое время»; но обыкновенно прибегают к другой мысли, которая кажется более понятною и логичною по форме: «это было нехорошо и в свое время». Разница между тем и другим утверждением может быть более или менее значительна, смотря по тому, как мы

будем делать дальнейшие выводы. Новое признается лучшим, конечно, не по своей новизне, а по своему значению в развитии общественной и народной мысли. Та же добрая идея совершенно изменяет свой характер и форму, служит ли она только интересам отдельных личностей, или удовлетворяет стремлениям известного сословия, партии, или выражает собою интересы общества в самом широком смысле этого слова. Следовательно, тут важна не идея сама по себе, а то или другое ее применение к жизни. Никто не скажет, чтоб понятие о чести было дурно, но из-за этого понятия люди в старину постоянно дрались между собою, нарушая права других в сознании какого-нибудь сословного преимущества или просто физической силы. Таким образом, всегда легко доказать вред, происходящий от узкого применения той или другой идеи: казня форму, в какой она являлась, мы можем иметь в виду только то, что эта форма и доньше господствует в известном кругу общества. Но с другой стороны, нельзя опустить без внимания и тех ступеней развития, по которым шло общество в своих стремлениях к лучшему. Веря в законность новых требований жизни, мы могли бы найти им твердую опору в старине, но не так, как приверженцы этой старины — в лишенном всякой производительности, хотя еще существующем факте. Проходя ступень за ступенью, человек, конечно, становился лучше, по мере того как больший кругозор пред ним открывался. На каждой ступени он усваивал часть истины или, лучше сказать, ту же простую истину в такой форме, которая была для него всего удобнее в данный момент развития, — в форме тем более ограниченной, чем ограниченнее это развитие. Всякий ребенок, всякий дикарь знает простое правило общежития, что вдвоем можно сделать больше, чем в одиночку; но между понятием об этом дикаря или ребенка и вполне развитого человека бесконечная разница. Выходя из своего детского состояния, человек приискивает новую, лучшую и более определенную форму для той же истины; он, например, скажет: члены семьи должны работать сообща, помогать друг другу в работе. Эта форма лучше, чем та, где человек в своем труде рассчитывает на одну случайность: в ней установлен известный союз между людьми, видно естественное побуждение к этому союзу, следовательно, находим и живительное начало труда. Форма

эта живет и действует, пока не найдется другая, лучшая. В более развитом обществе интересы семьи уже бывают нераздельно связаны с интересами сословия, кружка, партии и т. д. Если бы кто-нибудь теперь, основываясь на одном семейном начале, стал доказывать, что сын обязан то же самое думать и делать, что делает его отец, то впал бы в нелепость: форма уже мертва, и вводить ее в жизнь — значит убивать самое дело. Точно так же тесная связь между членами сословия, цеха, касты в их общих интересах могла в свое время быть производительным началом, но, когда люди стали устраивать союзы на более свободных и разумных отношениях, независимо от случайностей рождения и состояния, и это начало потеряло свое прежнее значение. Но всякая новая форма в стремлении человека к истине именно потому и рождалась, что он чувствовал неудовлетворительность прежней: пока его желания были еще очень ограничены, он довольствовался теми удобствами, какие представлял прежний порядок вещей; с развитием жизни, с более последовательным применением той или другой выработанной им идеи к делу, он находил все более, что рамки, в которых приходилось ему действовать, слишком тесны и приносят более вреда, чем пользы. Если же мы таким образом доказываем необходимость новой формы, то надо признать, что и прежде в человеке было стремление к лучшему, только путь, которым шел он, был более узок и сбивчив.

Мы просим у читателя извинения, что сделали эти вступительные объяснения, имея целью высказать свой взгляд на дело. В вопросе, нами избранном: «О воспитательном значении литературы», мы, конечно, и не могли держаться какого-либо другого способа изложения, кроме исторического. Этот способ (без сомнения, упрощенный насколько возможно) один мог бы принести плодотворные результаты и в школьном преподавании. Крайняя путаница в наших эстетических воззрениях, рабское поклонение однажды признанным авторитетам, смешное увлечение внешнею формою, за которою мы не видели содержания, — все это происходило от того, что мы в школе знакомились с литературою по жалким сбывкам из хрестоматий, и притом так, как будто бы ода Державина «На смерть князя Мещерского», рассуждение Карамзина «О любви к отечеству и народной гордо-

сти» и какие-нибудь случайные стихи Пушкина были писаны для всех веков и народов. Однако школа не могла укрыть от нас запретного плода, который потому и нравился, что был запретный, и мы, зевая на лекции, тайком держали под руководством Зеленецкого новый романчик, новую курьезную статейку и читали, читали все без разбора и без всякой руководящей мысли. Еще, вероятно, живы старички, которые помнят, как юноша, пойманный с новой поэмою Пушкина, подвергся жесточайшей каре; не более 15 лет тому назад такая же опасность грозила от чтения Гоголя. Думаем, что во многих женских заведениях и теперь еще господствует эта стыдливость к произведениям более зрелой мысли. Однако век изменился: читать Пушкина и безусловно им восхищаться считается даже похвальным, читать Гоголя по меньшей мере дозволительно; но с Белинским мы все еще не совсем можем поладить, так как сколько-нибудь толковое понимание литературных образцов, по нашим понятиям, уже ведет к вредному для юношей анализу.

Заметим, что при бедности нашей общественной жизни, особенно в прежнее время, литература имела у нас огромное влияние на развитие юношества. Это влияние усиливалось от схоластического преподавания наук: ум скучал над сухою, бессодержательною формою, томился под тяжестью заучиваемых слов и с тем большим увлечением обращался туда, где находил какой-нибудь простор для мысли. Несомненно, что чем сильнее господствовал формализм в преподавании, тем неудержимее было влияние легкой литературы. Мы не отрицаем, что при наилучшем направлении тут была своя доля вреда. Новые понятия, новые взгляды усваивались с лихорадочной поспешностью; при совершенной непривычке к критическому анализу юноша мало умел отличать существенное от несущественного, следовал буквальному смыслу прочитанного им сочинения, с новой книгой менял мнение и не мог справиться с возникавшими отсюда противоречиями. Притом литература, передавая идеи в их общности, как будто избавляла от труда добиваться истины путем самостоятельных исследований; здесь важно то, что другие, более положительные и реальные знания, имеющие предметом природу, отношение к ней человека и историю человеческого общества, не готовили к усвоению новых понятий, и юноша оставался

без твердой опоры там, где воображение неудержимо увлекало его в свою туманную область. Но, с другой стороны, беллетристика, общедоступные критические статьи, произведения известных наших поэтов долгое время были у нас почти единственным средством к возбуждению умственной деятельности, а лучшим натурам часто довольно одного толчка, одного предчувствия идеи, чтоб идти далее самостоятельным путем в своем развитии. Если это развитие не всегда приводило к желанным результатам, то нелепо было бы в этом винить одну литературу; как бы ни было значительно ее влияние, еще сильнее действует та или другая обстановка жизни. Возьмем в пример хоть легкомыслие в каком-либо серьезном деле. Сказать ли, что легкомыслие произошло от чтения какого-нибудь легкомысленного поэта? Поэт, конечно, мог содействовать известному взгляду на жизнь; но что значит его влияние, когда весь кружок людей, среди которых живет человек, действует легкомысленно? Видя это, мы, может быть, строго отнесемся к поэту, который был призван сказать лучшее слово; но не будем преувеличивать вреда, им приносимого. Недостатки литературы большею частью заключаются не в том, что она высказывала, а в том, чего не досказала. Пусть, как выражение общественной мысли, она так или иначе обнаруживает все зло, скрытое в обществе, но пусть в ней же хранятся все добрые начала, обновляющие жизнь, и пусть они, как золото, все более очищаются от песку и мусора, под которыми скрывались. Эти добрые начала мы можем указать и в развитии нашей литературы, а с правильной их оценкою уничтожается и вред, который, как мы говорили, возможен при поверхностном усвоении литературных произведений.

Мы здесь для примера укажем только на развитие нашей поэзии как такого рода литературы, который при общедоступности формы мог иметь наибольшее влияние, и, не вдаваясь в более или менее забытую старину, начнем с Пушкина ⁷⁹. Пушкина обыкновенно признают поэтом чистого искусства. Что, однако, под этим нужно разуместь, нам кажется, не определяют с точностью. Пушкин высказывает мысль, что поэт в своем служении искусству живет *один*, идет свободною дорогой, куда его ведет свободный ум, не преклоняется перед кумиром толпы и, рожденный для сладких звуков и молитв, чуждается как

всякой корысти, так и забот об этой толпе, погрязшей в разврате: мирному поэту нет дела до того, что люди злы и коварны. Если припомнить, что все это было высказано в то время, когда только кончилось господство риторической школы, делавшей поэзию одним из средств для достижения совершенно посторонних служебных целей, когда у нас еще многие думали, что в стихотворстве всего важнее изображение важных лиц, важных событий, а не идея, то нельзя не признать в словах Пушкина гордое сознание поэта-художника, безраздельно преданного искусству. Тут наша поэзия в первый раз заявила свою самостоятельность, свой независимый взгляд, хотя и в очень недостаточной форме. У Пушкина недаром понятие о служении толпе соединяется с понятием о корысти и оба противопоставляются идее о свободном искусстве. Однако мы видим также, что Пушкин ограничивает эту идею свободного искусства личным наслаждением, какое доставляет творчество: в сладости звуков, в их приятном действии на душу заключается последняя цель песни. Поэтому мы наперед можем ожидать, что и понятие о свободе вообще у Пушкина состоит в том, чтоб лично ни от кого ни от чего не зависеть, оставаясь равнодушным ко всем нуждам и требованиям общества. Это он действительно и высказывает в разных своих стихотворениях. Итак, освобождая искусство, Пушкин не идет далее, не решает вопроса, должно ли оно служить человечеству или, что все равно, так как человечество в его отвлеченной форме для поэта немыслимо, — служить обществу и народу в его стремлении к лучшему. Напротив, в гордом сознании своей независимости поэт как будто с презрением отвергает подобные притязания. Искусство для него свободно в таком смысле, что содержание поэзии зависит не от известных нравственных требований, а от личного произвола художника: поэт сам себе высший суд. Тут является противоречие, которое, естественно, должно отразиться и в созданиях поэта. Он признает, что художник умеет по правде оценить свой труд, и не признает того, что одним из существенных оснований этой правды — близкое отношение поэзии к потребностям жизни. Понятно, что, завися от случайного настроения, а не от ясно осознанных убеждений, поэзия может в этом направлении выражать что-нибудь истинно прекрасное, или и вовсе непригодное для ее высокой цели.

Выходя из своих начал, Пушкин все-таки высказал многое, что для его времени служило полезным нравственным возбуждением. Сюда относятся: его идея разочарования, романтическая идея любви и красоты, его обращение к народной и исторической жизни. Идея разочарования первоначально была навеяна Пушкину Байроном; но останавливаться на сравнении нашего поэта с английским мы не будем: из сравнения нам пришлось бы только сделать вывод, что Байрон вообще у нас был понят слишком узко и поверхностно, да и могло ли быть иначе при совершенно других условиях жизни? Разочарование Пушкина ограничивалось утомлением от пустой, праздной, светской жизни, которая его постоянно втягивала в свой круговорот, смутным, тоскливым исканием чего-то лучшего, которое разрешалось то болезненными воплями о бессмысленности жизни, то минутным успокоением в романтическом идеале. Таким оно является в поэме «Цыгане», в романе «Евгений Онегин». Хандра Онегина, к которому поэт относится с большим сочувствием, олицетворяет нам лишь узкий, мало производительный скептицизм, где человек, потеряв в сознании окружающей его пустоты и пошлости всякую опору, не знает более, на чем остановиться, рабски следует за толпою, которую презирает, без убеждений, без цели, «глядя на жизнь, как на обряд», и рад от души, если какая-нибудь праздная фантазия займет на миг его воображение. С онегинским скептицизмом, лишь в более утонченном виде, мы в последнее время встретились вновь в романе Тургенева «Дым». Тем же духом повеяло нам, когда мы знакомились в последнем романе Толстого «Война и мир» с личностями Пьера и князя Андрея. Значит, в подобных типах есть какая-то живучесть, и Пушкин недаром рисовал нам своего Онегина: только Онегин Пушкина проще, беззатейнее, и поэт, несмотря на сочувствие к своему герою, дает довольно ясно понять, что хандра происходила от пустой, бессмысленной жизни этого скептика

С его озлобленным умом,
Кипящим в действии пустом.

Для нашего времени подобные типы как образцы благородства, конечно, вовсе ненаставительны; для времени Пушкина, за неимением лучшего образца или потому, что лучшее было бы слишком непонятно для толпы, мог послужить не без пользы и пример Онегина. Все-

таки тут в первый раз ясно высказывалось недовольство тою средою жизни, которая до тех пор многим служила предметом самых заветных мечтаний, обнажилась пуста, скрытая под покровом светского ума и приличия. Дух отрицания у Пушкина имеет и более положительную сторону в его отношении к старому помещичьему быту, к грубости старинных нравов. Впрочем, тут он мало представил нового. Гораздо важнее та поэзия чувства, какою умел он оживить свои стихотворения, изображавшие любовь, красоту, женские характеры. После пастухов и пастушек, Дафн и Наяд ложноклассической школы, после сентиментальных излияний Карамзина это действительно был новый, живой мир, действовавший необыкновенно освежительно, как сама природа весною, в ее полном расцвете. То не был вялый, призрачный романтизм Жуковского, изнывавшего в неопределенных грезах, а романтизм, естественно возникший из глубины сердца, в котором бьется настоящая кровь, видна настоящая горячка страсти. Пушкин везде стоит за свободу чувства, всюду рисует нам идеал любви, полной энергии и самопожертвования, и особенно красноречив в изображении нежных, трогательных черт в характерах: тут стих его достигает необыкновенной мелодии. Нет сомнения, что этою стороною своего таланта он больше всего мог содействовать к образованию вкуса, к смягчению грубых инстинктов.

Недостатки же этого направления слишком явны, чтобы о них стоило много говорить. Тут дурно не то, что представлена любовь, а то, что кроме любви ничего не представлено: тут мы находим идеализацию чувства, по которой оно лежит в основании всей нравственной деятельности человека. Чувство существует само для себя, и нет ничего его выше. Но как непрочен подобный романтический взгляд в деле жизни, не мог скрыть и Пушкин, заставляя свою любящую Татьяну выходить замуж поневоле за старого генерала и вступать в светский круг, с которым она все-таки не может помириться. Пушкиным, кроме того, положено было начало в изображении нашей народной и исторической жизни: тут он успел удачно схватить и выставить многие отдельные черты, но не мог с полною глубиною обрисовать избранных им предметов, уже и потому, что материалы для этого были мало разработаны.

В одно время с «Онегиным» Пушкина является у нас замечательная комедия Грибоедова «Горе от ума». Она очень кстати послужила объяснением разочарования, высказываемого Пушкиным, представив такие типы, как Фамусов и Репетилов, живое олицетворение двух слоев общества: старого, делового, для которого кроме служебной карьеры иной цели не существовало в жизни, и кружка тех безнадежных болтунов, которые рядом с неслышанными кутежами ставили свою удаль и в том, что кричали о Байроне, о присяжных камерах, о либеральных идеях, тешась, как глупые дети, своими бессмысленными побрякушками. Грибоедов и в других образах характерно рисует этот высший, светский круг; но, удивляясь его редкому искусству, мы тем более чувствуем, что неудовлетворены его изображением: он все-таки подымает один край завесы, берет лишь незначительные образцы, над которыми посмеялись бы добродушно и более солидные люди из общества Фамусовых и Репетиловых, — и в своем вымысле не идет далее мелкой светской интриги. Однако по совершенной естественности и живости характерных сцен комедия Грибоедова и до сих пор не потеряла своей занимательности. Типы Фамусова и Репетилова в настоящее время уже далеко не так наивны и просты: они усложнились, разошлись по разным направлениям, развились до неподражаемой тонкости, пустив корни в ту или другую сферу жизни; но тем любопытнее нам познакомиться с ними у Грибоедова в их первообразе, в их простом, составленном из первоначальных клеточек эмбрионе. Вообще сатире у нас более посчастливилось, чем другим родам литературы; она прямо изображала действительную жизнь, насколько это было возможно при данных обстоятельствах. Но надо сказать, что и задача ее была легче: грубое безобразие общества слишком резко бросалось в глаза, и его понимали умы, в других отношениях даже малоразвитые. Сатирическое направление принесло у нас громадную пользу тем, что расчищало дорогу новым, лучшим понятиям; но, заставляя только угадывать положительный идеал по противоположности с изображаемым злом, оно все-таки не могло дать ему плоти и крови. Фонвизин, рисовавший так типично Простакову, Митрофанушку, берет для этого идеала черты из французских сочинений, одобренных в высшем обществе, из указов Екатерины. Грибоедов уже

изображает не служащего Чацкого, которому тошно прислуживаться, — тип новый в то время, прекрасно задуманный, чтобы выставить борьбу молодого поколения со старым. Самая идея подобной борьбы дает особое значение комедии Грибоедова. К сожалению, придав Чацкому некоторые живые, энергические черты характера, он не проводит своей идеи в драматическом действии, и Чацкий остается лишь сибаритом мысли, да обыкновенным героем с романтическими страстями.

Грибоедов в своей комедии определенно указал два направления, в которых потом стала развиваться наша литература: объяснение тех идеалов, или той борьбы за идеалы, какие могли возникнуть в нашей жизни под влиянием европейского образования, и сатира, направленная против старинного невежества, против всего лживого и поддельного в новом образовании. Идею возникшей в обществе борьбы за лучшие, но еще неразъясненные стремления довольно живо олицетворяют собою Лермонтов и Кольцов. Как ни различны сферы жизни, ими изображаемой, оба очень сходны по своему лирическому настроению. И тот, и другой проникнуты одним горьким чувством разлада с жизнью и выходят из страстного отрицания условий, в которых она сложилась; и тот, и другой с мучительной тоскою задают вопрос о неведомом пути, какому бы следовать в жизни, эту загадку сфинкса, которую задавал себе и Пушкин в минуты сердечного расслабления; но в Лермонтове и Кольцове тут высказывается горячая энергия души, жаждущей деятельности. Оба, наконец, думают найти успокоение в созерцании могучих явлений природы и простого естественного быта и мечтательном счастье любви, но всякий раз, в противоположность Пушкину, тревожная мысль не дает им останавливаться на этих светлых образах: их идиллия разрушается все тем же сознанием тяжелой разладицы жизни. Разница между Лермонтовым и Кольцовым зависит больше всего от влияний, под которыми оба образовались. Высший, светский круг, в котором вращался Лермонтов, оставил слишком много болезненного раздражения в его душе; в нем скоплялась могучая сила негодования, но в то же время холодный скептицизм убивал веру в идеи: с презрением к свету, в горьком убеждении, что ждать чего-либо от жизни бесполезно, он создавал свой особый мир прекрасного, где в укор

расслабленному обществу выставлял цельные, полные энергии характеры, которые лишь в своей первобытной дикости могли, как Мцыри, сохранить и любовь к свободе и неподдельное, живое чувство. Такое воззрение, отчасти возникшее из одностороннего увлечения Байроном, не могло удовлетворить Лермонтова; в своем романе «Герой нашего времени» он дает чувствовать, что все эти первобытные натуры далеко не так прекрасны, чтоб служить образцом подражания хоть бы и для общества, испорченного светским образованием. Но тогда к чему же примкнуть? на чем основать свой протест, свое негодование против пошлого света? У Лермонтова не было другого образца, кроме типа энергического отрицателя, взятого из того же светского круга; но он здесь ошибся, придав слишком много значения идее отрицания, которая, как у Онегина, ограничивается одним неясным сознанием пустоты и бесцельности жизни. Где не решен вопрос, в силу чего человек отрицает, какие убеждения заставляют его не признавать известного порядка вещей, там для нас малопонятно и его недовольство жизнью. Смотря с пренебрежением на все мелкие заботы и будничные стремления толпы, он все-таки не отречется от своего пошленького эгоизма, и таков на самом деле Печорин с его аристократической обстановкой. Лермонтов задал себе невыполнимую задачу соединить в одном лице и отрицателя и все то, что должен отрицать он; Печорин обладает гордым умом, силою воли и как будто имеет право презирать людей, его окружающих, и в то же время он светский фат, способный только на любовные интрижки да на выходки буйной удали. Роман Лермонтова ясно доказал, что в том пустом кругу людей, из которого он брал свои типы, нечего было искать серьезного отношения к идее.

Кольцов, изображая сельский быт, высказывал лишь сочувствие к народному горю, свое раздумье о печальных обстоятельствах, сковывавших жизнь бедного человека: вот источник его недовольства. Ему незачем также было искусственно обращаться к явлениям простой жизни, во всем верной внушениям природы, ища ее вне среды, которую описывал: в самом народе он нашел деятельную силу, которая всюду выражалась хоть и в неясном брожении. В своих мечтах он дает исход этой силе в мирном, счастливом труде, в устройстве семьи, основан-

ном на свободных человеческих отношениях. Он, однако, не развивает далее условий этого труда, зависящих от общественного положения народа; он изображает только смутное искание доли, горемычную удаль.

Мы видим теперь, что едва в лице Пушкина наша поэзия заявила свою независимость от каких-либо внешних влияний, как она сама собою пришла от идеальных грез о красоте, о любви, о наслаждении полной гармонией в слиянии с природой к той границе, где решались серьезные вопросы жизни: в чем наше назначение? отчего наши благородные страсти, стремления, порывы разлетаются прахом под холодным веяньем жизни? зачем бесполезно тратится и гибнет эта сила, призванная к добру? зачем «царствует в груди какой-то тайный холод, когда в крови кипит огонь»? И это очень естественно: наслаждаться гармонической музыкой чувства, при самом добром желании, не давала дикая, базарная разногласия света; упорствовать в своих романтических мечтах о счастье, когда кругом господствовали ложь и самый грубый эгоизм, могли разве одни дюжинные натуры, — и чем пламеннее было увлечение идеалом, чем живее возбуждено было чувство красоты, тем решительнее поэзия обратилась к темным, грязным сторонам жизни. Этим обстоятельством объясняется очень просто, как после таких идеальных поэтов, каковы были Жуковский и Пушкин, мог неожиданно явиться Гоголь. Необходимость его появления можно доказать одновременным появлением Лермонтова и Кольцова. Разлад с жизнью, раздор с идеалом, который в них высказался, в лице Гоголя был только проведен последовательнее: в основе его таланта также лежали страстное чувство красоты, горячее сочувствие ко всему сильному и энергическому в явлениях жизни, как мы видим из его малороссийских повестей; но так как в более широком кругу общества не приходилось отыскивать какой-либо борьбы за идеи, а трезвый взгляд не позволял создавать свой мечтательный мир прекрасных образов, то естественнее было удовлетворить своим идеальным порывам, беспощадно выставляя на позор всю пошлость жизни, до глубины возмущая всю густую тину, через которую на ее поверхности не мог отразиться ни один луч света. Глубокое отрицание Гоголя вызвано было не печоринской гордыней, по которой человек, осыпанный всеми вещественными благами, ищет

себе еще умственного комфорта; он развился в тесном сближении с народом и в тяжелых испытаниях жизни. Так, чтобы узнать смысл чиновничьего быта, ему нужно было, как он сам рассказывает, отделать целую зиму в летней шинелишке по петербургскому морозцу. Гоголь со всею силою своего глубокого юмора обнажил перед нами две очень важные стороны нашего общественного быта: мир чиновничий и помещичий. Светского круга, тех условий, при которых проникали идеи в нашу жизнь, он касался мимоходом; в лице Хлестакова он выставляет нового Репетилова из более обыденной сферы — те подонки европейского образования, какие, вместе со всякою грязью, прошед сквозь чиновничью среду, оседали на дне суетливой, столичной жизни; Хлестаков — тот же удалой Ноздрев, перенесенный из родных степей в столицу и утративший здесь всякий характер самобытности, — совершенно стертая личность, которая, однако, как на зло, должна свидетельствовать о гибкости, податливости и широте славянской натуры. Во всех этих обличениях Гоголь очень сознательно ставит новую задачу поэзии: служить общественной пользе; в таком смысле он говорит о достоинстве комизма, равного высокотрагическому, о смехе, стоящем слез, о слове поэта, которое равняется делу. Совершенно последовательно из того же настроения возникли в нем странные мечты о своем пророческом призвании; но тут действовали также все крайности прежнего направления, от которого Гоголь не имел сил совершенно отрешиться: романтическая вера в чудесное, понятие об искусстве, как о каком-то высшем наитии сверхъестественных сил, еще не совсем забытая риторическая чопорность, по которой смотрели с презрением на обыденные явления жизни, считая их несовместными с величием идеи. В борьбе с этими противоречиями Гоголь, как известно, под конец впал в аскетическую галлюцинацию, сделав из созданных им образов действительные страшилища своей совести.

Появление произведений Гоголя напугало общество: многим, конечно, еще памятно время, когда кричали о разврате, какой они поселяли в юных сердцах, и кричать было тем легче, что сам обличитель уничтожал свое дело, моля смиренно о грехе, им совершенном. Но крики давно забыты, а дело осталось. После Гоголя нашим поэтам уже указан был ясный путь: его строго определен-

ная и глубокая сатира много осветила самый идеал, к которому нужно было стремиться.

Прямым его наследником, если не по одинаковой силе таланта, то по своему гуманному направлению, был Островский. Гоголь лишь изредка и с довольно узкой точки зрения касался вопроса, как грубая среда заедала лучшие силы в обществе: в повестях «Невский проспект» и «Портрет» он выставляет художника в столкновении с этою средою; но художники, живописцы еще не были важными деятелями в общественной сфере: важнее была судьба обыкновенных людей без этих художественных порывов, но с глубоким инстинктом добра, с простым чувством правды, которое так необходимо для жизни. Островский с большим искусством умеет изобразить, как естественные, человеческие движения сердца, естественные отношения между людьми везде подавлены под гнетом величайшей лжи, тупоумия и самого грубого произвола, как человек, одаренный искрою разума и чувства, бьется, борется, утопая в этом затхлом омуте, и бессильно отдается роковому потоку и как женщина более всего страдает при такой обстановке. Совершенно новым предметом сатиры был купеческий быт, выставленный Островским в его комедиях: тут, рядом со всею грубостью невежества, кулачества и глупого подражания моде, он умеет указать и добрые стороны простой русской натуры, хотя и выражаемые в непривлекательной форме ухарства или самодурства. Подобно Гоголю, он представляет достойные сочувствия, человеческие порывы и в бедной чиновничьей среде, которая в прежнее время у нас подвергалась только легкомысленным насмешкам. С большею, чем у прежних наших поэтов, общностью идеи Островский касается разных слоев общества и везде поясняет нам одну главную причину зла: узость понятий, прадедовский обычай, который всосался в плоть и кровь и управляет человеком даже против его доброй воли.

После Гоголя нелепость и тяготу крепостного права рисовал довольно меткими чертами Тургенев в своих «Записках охотника», которым особую цену придает сочувственное изображение простого народа. В этом изображении, конечно, находим свою долю идеализма, прикрывавшего розовым светом многие темные стороны, но и такой идеализм был тогда не бесполезен. В первых

своих произведениях Тургенев так же искусно рисует простые, непосредственные натуры в противоположность искусственности, вычурности, фразерству людей, глупо следовавших моде. Сочувствие к подобным натурам у наших поэтов всегда было преувеличенным, они часто не различали наивности невежества от сердечной искренности; все-таки постоянное стремление освободить чувство от всякой наносной лжи содействовало пониманию истинно человеческих отношений. Наконец, отчасти против своей воли в таких рассказах, как «Рудин», Тургенев обнажает перед нами несостоятельность старинных романтических деятелей, бойких на слово и неумелых в деле, до того погружавшихся в самосозерцание, что, наконец, не разбиравших ни лжи, ни истины. Но к этой способности самосозерцания Тургенев относится очень сочувственно, порой карает ее, как любимое дитя, и опять лелеет с ласкою, призывая к жизни типы многих лишних людей, каковы: Лаврецкий, Инсаров и другие, которые как будто заняты делом, но в сущности занимаются только чувствами. В этом психологическом мире, конечно, главную роль играют женщина и любовь. Следовательно, Тургенев останавливается на одних семейных началах; но семейные начала не могут быть разъяснены без правильного отношения к общественным, и тут является странный скептицизм, направленный не только против условий жизни, но и против идеи: так Лиза (в романе «Дворянское гнездо»), в которой автор рисует высший нравственный идеал, отрекается от света, хоронит себя живо в гроб, тогда как ее, кажется, ничто особенно к этому не понуждало; в лице Инсарова хоть и выставлено стремление к делу, но самое дело так загадочно и туманно, а мир чувства так реален и прекрасен, что выходит, будто жить для чувства все-таки лучше, и в конце концов мы жалеем, зачем Елена не убедила Инсарова остаться в России и обучать грамматике своих болгар. Поэтому и чтение романов Тургенева, сильно возбуждая идеализм сердца и давая мало удовлетворения ищущей мысли, без правильных объяснений может принести больше вреда, чем пользы: его герои в изнанке являются Обломовыми, его героини придают слишком много значения своей влюбчивости. Но при правильной оценке романы Тургенева, без сомнения, будут служить очень важным воспитательным материалом. Объясняя их,

вы поневоле касаетесь самых серьезных вопросов о том, как необходим для жизни определенный нравственный идеал, что в развитии человека помогает или мешает созданию такого идеала, как зависит его осуществление от тех или других общественных отношений, какие права имеет личность на естественное удовлетворение своих потребностей, при каких условиях создается среда, где человек действительно может устроить свое относительное счастье или довольство, в чем именно может состоять деятельность, при которой человек был бы *не лишним*, и проч.

Наследство Лермонтова принял на себя Некрасов. В нем находим тот же мрачный взгляд на жизнь, то же недовольство собою; но вместо того, чтобы искать ему выхода в мечтательных образах дикой красоты и энергии, Некрасов обращается к изучению самой жизни, произведшей разлад в душе его, и, то вооружаясь сатирой против людского эгоизма, то прямым словом сочувствия, защищает всех бедных, слабых, оскорбленных, обреченных на презрение по лицемерному суду света. Так положено было начало тому общественному значению лирики, по которому она становится верным отражением идей века и отголоском разных изменений в общественных делах и понятиях.

Нашей целью не было рассматривать все движения новейшей литературы, ее колебания, отклонения от своего идеала, крайности того или другого направления, все ее хорошие стороны и ошибки. Мы только заметим здесь, что, ставши органом общественной жизни, она касалась, насколько это было возможно, всех существенных вопросов нашего современного развития. Изображение народа в его неподкрашенном виде, чуждое всяких сентиментальных к нему отношений, уродливости сословных понятий и предрассудков, судьба либеральных стремлений в совсем дикой, еще не подготовленной к ним среде, особенно вопросы о воспитании и положении женщины, как то и другое представлялось в разных кругах общества, также стремление разъяснить путь, по которому должна быть направлена разумная деятельность, — вот главные предметы, занимавшие лучших из наших беллетристов последнего времени. Форма, в которой выражались эти вопросы, была форма, последовательно выработанная всем развитием нашей литературы, начиная с Ло-

моносова. Между тем, как этот вития желал для России Платонов и Ньютонов, наши современные мечтатели желают видеть просто честных, рабочих людей, понимающих общую пользу: идея в сущности та же, хотя форма и переменилась. Итак, как бы ни возмущались одни некоторыми безобразными явлениями нашей современной мысли, как бы ни кричали другие против крайностей и резкостей неприятного им направления, все, при беспристрастной оценке, сознают, что в целом своем развитии, в созданиях более прочных и живучих, наша литература, по мере сил, служила *идее честного труда и правды*.

Мы здесь не касались исторических фактов, которые разъяснили бы самый источник, откуда началось это движение нашей литературы, и фактов, которые дали бы живее понять всю его необходимость и важность, так же как уклонение от раз усвоенного идеала, какие здесь встречались. В первом случае нам надо бы говорить об иностранных писателях, имевших на нас влияние, во втором — представить всю историю нашего общества. Что касается иностранной литературы, то довольно полная характеристика французских писателей XVIII века, так же как Шиллера, Шекспира и Байрона, естественно, должна занять видное место в истории русской литературы. На истории же нашего общества достаточно останавливаться при случае, когда того требует разъяснение литературных произведений. Ход идей, выражавшихся в русской литературе, и сам по себе служит указанием на те или другие общественные понятия, и мы теперь ограничились изложением того, что считаем самым важным в ее преподавании.

В нашем беглом очерке, мы, конечно, напомнили читателю только то, что уже не раз довольно подробно разъясняла наша критика; но нам необходимо было это сделать, чтоб указать последовательность и связь явлений, и дать каждому из них настоящее место. Мы видим, как наша поэзия из отвлеченного мира идей, от служения частным интересам все более переходила в область действительности, захватывала все более широкий круг жизни. Истина, чуть светившая где-то в туманной дали, стала понемногу озарять все темные пути, по которым текла эта сонная жизнь посреди своих болотных испарений. Вместе с тем должна была проясняться и не зараженная ими среда, где возможны прямое, честное слово

и дело. Вызвано ли было такое движение поэзии какой-нибудь потребностью общества? Участвовало ли оно в развитии идей, принимавших все новые формы с каждым поколением писателей? Или новое направление каждый раз было одиноким порывом тесного кружка людей, страдавших только «раздражением пленной мысли»? Этот вопрос сводится к тому, многие ли у нас читали Гоголя, Островского, Некрасова, Щедрина? И было ли влияние подобных писателей лишь мгновенно, случайно или основывалось на действительном, хотя, может, и слабом стремлении общества к чему-то лучшему? Выразить сомнение в необходимости и законности указанных нами явлений значило бы вообще отвергать нашу способность к умственному развитию. Бывают минуты общественной апатии, когда невольно так думается; тогда мудрецы, потертые жизнью, прибегают к хваленому правилу: «живи, как живется, спустя рукава, посмеиваясь над глупостью людской!» Но где же найти опору молодому уму, который в окружающей жизни ищет прямого ответа на мучащие его вопросы, не довольствуясь праздным успокоением в идеале. Не даст ли прошедшее хоть какой-нибудь надежды на лучший исход? Не поддержит ли хоть какой-нибудь веры в неумирающую силу добра? Но если признаем, что сочувствие новым талантам выражало в обществе сознание новых нравственных требований, то нужно признать и степени в развитии этого нравственного смысла и тот необходимый вывод, к которому приходит деятельный ум, способный к логическому мышлению. История литературы, построенная на немногих ясных силлогизмах, выработанных путем наведения из наблюдений над развитием общества, и могла бы заключать в себе то воспитательное начало, о котором мы хотели сказать. Тут необходимо строгое различие лжи от истины, существенного от случайного, старчески-болезненного от того, в чем еще проявлялась здоровая сила. Но мерилом, основанием для выбора здесь может служить лишь более или менее законченный общественный идеал, а не одно смутное его подобие. Между тем в нашем школьном образовании всегда считалось вредным давать понятие о каком-нибудь применении идеала к действительной жизни, а при наилучшем способе преподавания все было направлено к тому, чтобы объяснять общие понятия об изящном, об искусстве в их наиболее отвлеченной фор-

ме. Отрывки из Державина, Карамзина, из Пушкина тут одинаково служили для упражнения в красотах слога: никакой серьезной критики, никакого сличения изображаемого с действительностью тут не было возможно. Что ж? Юноши и пребывали в этом невинном цветнике хрестоматической, одобренной начальством, поэзии? Увы! новые идейки, хоть и в искаженном виде, пробивались за тридевять замков; новая книжка, если она действительно производила сильное впечатление в обществе, наверно, читалась юношами прежде, чем с нею знакомились сами педагоги. Наши педагоги подобились тем наивным девицам, которые стыдливо таят секрет, о котором знает и толкует всякий ребенок. Однако и школьное преподавание, лишенное живой исторической основы, делало свое дело. Мы уже говорили о том поверхностном, нервическом усвоении новых идей, которому оно содействовало путем запрещения; с другой стороны, развивая одну эстетическую сторону в учащихся, приучая к чисто внешнему пониманию литературных произведений, оно заглушало всякую способность к глубокому анализу. Юноша, и без того легко увлекающийся формой, привыкал видеть в слове милую игрушку, инструмент, годный для всяких вариаций. С одной отвлеченно-эстетической подготовкой он становился сибаритом мысли, ища в новой идее развлечения и забавы, блеска и звона, как и в затейливом сочетании звуков, и таким образом легко склонялся к тому, чтоб принять болтовню за дело. Эту склонность к болтовне педагоги приписывали влиянию очень серьезных авторов: тут оказывались виновными и Фогт, и Бокль, и другие.

Таким образом, сами того не замечая, педагоги давали привилегию болтать вздор лишь на основании заслуживавших их сочувствия авторитетов. Однако не изменит ли направления школы более серьезная наука? Ведь потребность основательного, толкового знания у нас высказывалась довольно резко. Без сомнения, серьезная наука необходима: на эту легкую тему можно построить сотни планов, как поправить дело. Немножко только трудно решить, в чем должна заключаться эта серьезная наука? Если тут играет роль одно чисто формальное знание, мы еще не видим существенного улучшения, мы не можем понять, почему важное, ученое пустословие, как последствие усиленной работы над формой, в каком-нибудь от-

ношении более отрадно, чем болтовня о худо понятых современных идеях.

II

Мы объяснили связь литературных явлений, их историческую последовательность, без которой знание литературы не может быть ни цельным, ни существенно полезным. Остановившись на нашей поэзии нынешнего столетия, мы указывали в каждом из писателей частицу того нового направления, которое постепенно вело к пониманию и разъяснению общественного идеала. Посмотрим теперь, какое значение это движение русской литературы могло иметь для общества, и определим точнее, какие тут выяснились требования для самой педагогики предмета. Вопросы эти мудреные по многим причинам, но постараемся быть просты и ясны, как бы нам приходилось вразумлять младенцев.

Исторический взгляд примиряет нас с минувшей деятельностью наших писателей, насколько она была плодом искренних убеждений, а не болезненных вспышек самолюбия, не посторонних житейских внушений и расчета; но тот же взгляд ставит самые строгие требования для новой жизни. Шла или нет литература к сознанию этих требований? Работала или нет для какой-нибудь благородной идеи? Наглядно это подтвердить могли бы биографии наших писателей, к сожалению, еще слишком мало разработанные, но и то, что известно, дает нам понять, что для них дело шло не об одних любовных грезах, веселых, дружеских попойках да мирном житии на лоне патристически праздного скудоумия. Горькое раздумье Пушкина над своею бесцельною жизнью, его бессильные порывы выбиться из цепей гнетущего модного света, где люди

Любви стыдятся, мысли гонят,
Торгуют вольностью своею,
Главы пред идолами клонят,
Да просят денег и цепей;

страстный, негодующий вопль Лермонтова на пустоту скружающей жизни и собственного сердца и не менее задушевные жалобы Кольцова, в горе которого в первый раз сказалось так живо народное горе; строго последовательный юмор Гоголя, которого жертвою, наконец, стал сам поэт, подобно медику в смрадной атмосфере

прокаженных, — все эти явления свидетельствуют, что в самой жизни поэтов совершалась трудная борьба и что к этой борьбе их возбуждала более или менее ясно со-
знанная идея.

В настоящее время на Тургенева у нас привыкли смотреть как на поэта сладостных волнений любви, бар-
ских приятных тревог, после которых может наступить и
мирное семейное довольство — единственный приют для
души, жаждущей деятельности; но обратимся к прошед-
шему: разве в «Записках лишнего человека», в повести
«Рудин» не видно болезненного искания идеала? разве
какой-нибудь бывший юноша — теперь, может быть, со-
вершенно безмятежный статский советник — не плакал
сердечно над перепискою Марьи Александровны с Алек-
сеем, выражая тем душу, которую положил в своем
произведении сам поэт? Дело в том, что Пушкин, Лермон-
тов, Кольцов, Гоголь умерли слишком рано, истощенные
борьбою; пережившие самые драматические минуты этой
борьбы, в которой не последнюю роль играло самоистязание, начинают уставать и понемногу удаляются со
сцены: одни, негодуя на свою усталость, с некоторым
озлоблением против всякого движения жизни; другие —
совсем мирно, погружаясь в сладкую лень, подобно со-
зданным ими же типам; третьи, которых сил, казалось
бы, еще хватило на живое дело, уходят в историческую
трущобу нашего прошлого, чтоб отыскивать сомнитель-
ные цветы поэзии. Но устать, действительно, можно.

Оглядываясь на скорбный путь нашей поэзии, мы с
известной точки должны представить себе как бы боль-
шую больницу умов, изнывающих, падающих и в самом
падении, в терзании собственного нервного вещества по-
черпавших новую пищу и силу для новых страданий.
Такой вид, напоминающий поле сражения, где представ-
ляется много изувеченных тел и не видно победителей,
очень печален и вряд ли поучителен. Однако прежде
чем литература усвоила какой-нибудь реальный, положи-
тельный взгляд на жизнь и ее нравственные требования,
прежде чем она низошла к идее труда в его ограни-
ченных, житейских сферах, к идее прекрасного под усло-
виями нашего гражданского быта, среди самой борьбы
за существование, — неужели все ее усилия ограничива-
лись праздными порывами? Неужели во всесветной скор-
би наших прежних поэтов, отрицавших жизнь, общество,

самих себя и, наконец, даже свою веру в идеи, уж не было ничего положительного? Нет, они сделали свое сильное дело: отрицая общество, они прямо указывали на требование нового, лучшего его устройства; отрицая себя, в своем блуждающем скептицизме, они и не мудрым людям давали понять, что их романтический идеал, широко построенный на узком пьедестале семейного начала, неустойчив, как пирамида, поставленная верхом книзу. Пускай они продолжали разгуливать на высоте этой пирамиды, уверенные, что лучше их шаткого здания и быть не может, и с презрением смотря на простых смертных, которые внизу таскали камни для нового здания, беспрестанно о них расшибаясь и мозоля руки, мы без нужды не осудим в них этот грех, зная, что делам человеческим предел положен. Что ж делать? И на пирамиде, поставленной основанием кверху, все-таки открывался на время более широкий кругозор, чем на куче навоза, на которой мы сидели. Если посмотреть на безобразную общественную среду старых Троекуровых и Фамусовых, то, пожалуй, Онегин и Печорин с их аристократическою хандрой покажутся мыслителями; и сеятель Рудин за неимением лучших мог возбуждать симпатию в сравнении с Дарьей Михайловной и ее Пандалевским и даже с Лежневым, решившим раз навсегда все вопросы жизни. Мы тогда, правда, не делали дела, но все-таки скорбели в стремлении найти его; смутный, отвлеченный идеал все-таки не давал нам ни на минуту успокоиться, и в романтическом предчувствии красоты, правды, добра, мы не мирились с пошлой действительностью. Это вечное недовольство собою и жизнью, положим, бесполезно истощало наши лучшие силы, грызло наше сердце, не направляя ума к определенной, ясной цели; но и то было хорошо, что мысль работала над чем-то, что взлелеянное на идеях красоты чувство удерживало нас от крайностей гнусного, мещанского расчета и разврата, а порой возбуждало и к несомненным подвигам великодушия. Хотя и несколько дикое, рыцарское понятие о чести, — гордость, хотя и склонная, при шаткости своих оснований, обратиться в самоучичижение, — все-таки ставили нас в более честные отношения к ближним, чем обыкновенные, чисто животные инстинкты массы. А главное, мысль работала неутомимо, на все лады перемалывая те же вопросы, разгоняя, как болотный туман, нашу

прадедовскую флегму, и постепенно мы додумывались до чего-нибудь более положительного, чем вопрос о том, хорошо или нет влюбляться: влюбленная героиня иной раз ходила по избам помогать больным крестьянам, и это ставилось ей в похвалу; влюбленный герой не прочь был заняться и агрономией, другой собирался отстаивать независимость болгар и т. д. Может быть, многие будут удивляться трудному созреванию нашей мысли и ее младенческим успехам, но скорее подивимся, что под теми влияниями, которые нас окружали, мысль окончательно не зачихала.

Будущий историк, конечно, скажет приблизительно так: «Русское общество в это время еще очень мало было знакомо с естественными условиями органического развития, даже с первыми основными законами мышления; один из лучших его представителей назвал в написанной им повести нигилизмом, то есть пустотою, стремлением к пустоте и к уничтожению, первые попытки немногих молодых людей к самостоятельному труду и отыскиванию истины. Общество пришло в панический ужас от этого нигилизма, хотя молодой человек, представленный в повести, на деле ничего не уничтожал, кроме лягушек; заботясь о сохранении лягушек, оно подвергло усиленным преследованиям этих нигилистов». Мы уверены, что будущий историк больше ничего не поймет в этой истории вредного нигилизма, как и мы ничего не понимаем. Но если это слово, по самому своему бессмыслию, нас так пугает, то мы несколько миримся с *реализмом*, хотя и тут провидим опасности.

У нас, однако, есть (или были) реальные гимназии, очень почтенные и заслуженные преподаватели реальных предметов; следовательно, дело более понятное, и надемся, не будет никакого двумыслия, если мы скажем несколько слов о реализме. Есть ли что-нибудь особенного или нового в этом явлении? Не возникало ли оно всегда и везде, где общество или хотя один властный человек в этом обществе начинали думать о каком-нибудь существенно полезном для всех и каждого деле? Реформы Петра I были, конечно, реальны; мысль Екатерины II созвать со всех концов России депутатов для предъявления народных нужд — совершенно реальная; реформы настоящего времени также по своей идее очень реальны. Следовательно, литература тут ничего не выдумывала, а

взяла явление из самой жизни; жизнь произвела его вследствие нашего векового сближения с Европою, а литература поспешила заявить совершающийся факт. Но по своему прямому призванию она обобщила факт, она стала разъяснять это явление реализма, указывать его необходимые последствия для общества, возводить в идею то, что узко понималось людьми, как параграф устава. Что ж это за реализм? Зачем такое название, а не просто: «Свод постановлений по такому-то и такому предмету»? Постараемся объяснить настоящий смысл слова.

Возьмем в пример ребенка. Ребенок приобретает множество понятий, прежде чем ему разъяснится в достаточной мере их содержание. Так, положим, понятие «человек» на первый раз ему представится в такой форме: «человек есть двуногое животное, способное ходить и есть». На первый раз большего, может быть, и нельзя требовать от ребенка. Но постепенно он усваивает новые признаки для этого понятия, и при сличении человека с другими предметами разыгрывается также его воображение; он скажет: «Я видел такого, такого большого человека — вот как эта башня» или «Я вот прыгну и полечу по воздуху». Из старых сказок он также узнает, что человек катался на жар-птице и проч. Становясь юношей, он перестает верить большей части из этих вымыслов, но услужливая фантазия может создать ему другие: потребность дружбы, пожалуй, внушит ему, что где-то на звездах ему предназначено иметь своего Пиллада; потребность любви подскажет, что весь мир создан для него и для его возлюбленной. Наконец, вступая в жизнь, в более и более близкие и разнообразные сношения с людьми, он начинает точнее выяснять свои к ним отношения и по мере того, как опыт других людей и свой собственный научают его правильно ценить и различать предметы, его понятие, о человеке становится более полным, более основательным в применении к действительности, более реальным. Реальное собственно не есть противоречие идеальному, как можно бы думать по обыкновенному употреблению слова; в ходе человеческой мысли оно есть только проверка, дальнейшее развитие общих идей, согласное с потребностями жизни, какие создает развивающееся знание. Идеи прекрасного, нравственного чрез это получают все новую силу, расходясь корнями

на самой почве общественных отношений: не один художник или какой-нибудь привилегированный глашатай правды становятся их представителями, а все общество во всех своих стремлениях и поступках. В обыкновенном разговоре название реальных знаний придают обыкновенно естественным наукам, но в настоящее время нет науки, которая не становилась бы все более и более реальной, и с другой стороны, давно прошло время, когда естествознание было одним мертвым набором фактов. Из сказанного нетрудно вывести, в чем заключаются реальный взгляд на жизнь и практические требования для каждого искреннего последователя реализма. Он, во-первых, знает, что каждое явление подчинено строго определенному закону: где этот закон не открыт, он, веря в необходимость закона, старается узнать его, всесторонне исследуя явление; где явление было бы желательно, а его не существует, реалист разыскивает, нет ли в жизни условий, при которых хотя со временем возможно осуществление этого явления, и если нет, то нельзя ли внести их в жизнь. Понятно, какая тут предстоит тяжелая работа, как много дела в каждом уголку этого безмерного здания, называемого общественным строем! Тут каждая праздная, расслабляющая человека мечта становится преступлением, всякое уныние — бесполезной отсрочкой дела. Нет малых явлений, потому что из малого составляется великое; нет и такого ничтожного труда, за который бы при случае не стоило приняться. Итак, наука и знание жизни дают реалисту возможность действовать; одно соответствует другому: наука, изучаемая сама по себе, все-таки в своих результатах должна быть такова, чтобы более всего отвечать на требования жизни; знание жизни приобретается так, чтобы давать новую силу и животворное начало науке. При этом направлении бескорыстие, братская любовь, понятие о чести являются в душе и действуют не по предписанию какого-нибудь нравственного кодекса, не по мгновенному идеальному увлечению, а естественно и просто. Корыстный расчет не только безнравствен, но и невыгоден, потому что ставит вас в такие отношения к другому, которые невыносимы для сколько-нибудь развитого человека; даже люди мало развитые в этом случае обманывают себя видом дружбы, взаимного единомыслия: для человека разумного такой обман был бы тяжелым насилием над собою. Наблюда-

ние общества показывает, как даже простая, вещественная выгода бывает плохо понята там, где отношения людей основаны на науке взаимного надувания. Братская любовь даже не носит этого громкого названия: это простое понимание страстей и ошибок людских, в их источнике и последствиях, и неизбежно связанное с ним желание помочь лучшему устройству жизни, по разумно усвоенному убеждению: «чем большему числу людей будет хорошо, тем и мне будет лучше». Наконец, понятие о чести заключается не в каких-нибудь условиях, многосложных правилах, следуя которым мы отстаиваем свою семью, свой род, сословие, кружок и проч., а только в одном: в верности своей идее, в твердой решимости не изменить своему убеждению. Напрасно смотрели на реализм, как на собрание правил житейского опыта, где человек думает только угождать своим страстишкам, не признавая для себя никаких нравственных требований. Где нет веры в идею, там нет и никакого прочного, практического дела, там только самообольщение и пошлость эгоизма. Вера же в свою идею поддержит человека на самых скользких путях жизни, и только совершенная невозможность принести кому-нибудь пользу могла бы лишить его всей энергии. Где разумная мысль и цель управляли рукой человека, там это будет ни малое, ни великое дело — это будет просто хорошее дело. Но в таком сложном и тесно связанном в своих частях организме, как общество, одиночная сила, конечно, легко теряется среди массы противодействующих влияний; обыкновенному труженику мысли необходима также некоторая уверенность, что и другие думают и действуют с ним заодно, что начатое в одной сфере не разрушается тут же за ее пределом.

Мы уже заметили, что самое развитие нашей жизни необходимо приводит к идее знания и труда, о которой мы здесь говорили. Но, разумеется, новые начала, искаженные уже при первом своем появлении мудрецами из враждебной им среды, принялись туго в нашем обществе. Слишком уже было много отнимать у старых людей право на чужой труд и вместе все их задушевные верования. Общество, как будто озаренное светом, сначала увлеклось новинкой; но когда оно увидело, что все дело заключалось в труде и в борьбе с невежеством, то поспешно и неприязненно отступило. Однако того, что

совершилось, нельзя вычеркнуть из жизни. Самая официальная среда, подчиненная в некоторых случаях общественному выбору и контролю, требует новых деятелей: кого бы тут ни назначали, на виду перед всеми нельзя выказывать таких образцов невежества и недобросовестности, как это возможно было прежде, при канцелярской рутине. Мы говорим это только к тому, что реальные начала признаются. Но их действие все-таки покамест ничтожно. Кроме немногих людей, искренно им преданных, остальные большею частию болтуны или реалисты, недоноски и лицемеры. Первые, никому в сущности не вредя, толкуют кстати и некстати о своем сочувствии новым идеям, потому что у них есть на это время; вторые — более вредоносного свойства. Недоноски хвалятся своим знанием жизни, своим умением обделывать маленькие делишки и дальше грубого факта ничего не видят: их крошечный мирок, как вселенная в наперстке, не выходит за пределы тех отношений, в которые они случайно поставлены обстоятельствами; тут уж все рассчитано и размерено так, чтоб дальше не двинуться ни шагу. Вредны они своим самодовольством, самоуверенностью, пренебрежением, с каким смотрят на всякое молодое увлечение, внушая близоруким людям, что их дешевый муравейник действительно представляет разумные попытки общественной организации. Лицемеры-реалисты, которых мы могли бы назвать настоящими нигилистами, если бы так не опротивело это слово, составляют совсем особый тип новейшего производства. С русским ухарством и сноровкой они умели воспользоваться идеями прогресса насколько это нужно для их домашнего обихода. Знание всех современных обстоятельств, всего общественного движения в его самых неуловимых оттенках у них ловко приноровлено к тому, чтобы в мутной воде ловить рыбу. Они признают реализм как свободу мнений, как свободу личности, где нужно оправдать свои пошлые страстишки; они нередко блистают красноречием на общественных собраниях, поражают либеральными тенденциями в предлагаемых ими проектах, удивляя и тем и другим способом людей, которых им полезно одурачить. На деле дальше чиновничьей рутины, дальше мелкого искательства они ни к чему не способны, но хорошо понимают, что в настоящее время необходимы некоторые украшения в виде сочувствия к гласности,

забот о народе, гуманного покровительства падшему и т. д. Но если бы они ограничивались этими плутовскими проделками, зло было бы еще не так велико: главная их скаредность заключается в том, что они самые ярые ненавистники идеи и не пренебрегут никаким случаем, чтобы уронить ее значение, а таких случаев при безобразии нашего развития и общественных отношений представляется слишком много; они же настолько знакомы с современным движением, чтоб найти в нем орудие для своей нигилистической деятельности. Итак, их нельзя и сравнивать с болтунами: праздные болтуны хоть способствуют обращению мысли, хоть напоминают о существовании добрых начал и при случае, пожалуй, заронят доброе семя в какую-нибудь впечатлительную душу; лицемерные реалисты прямо убивают веру в идеи, вынуждая прямодушного, но недалёковидного человека объявлять, что он действует без всякой идеи.

Таково положение новых начал в нашем обществе, доказывающее еще крайнюю его неразвитость: этой беде может помочь только наука, направленная к истинному пониманию жизни, и вот перед нами естественно рождается вопрос о современном состоянии нашей науки. Реальное направление в области научной у нас несомненно в последнее время выразилось потребностью более точного знания, более внимательного и неторопливого изучения каждого предмета и лучших методов при воспитании. Но, исключая и здесь некоторые отрадные явления, взглянем, на чем в большинстве случаев остановилось это искание лучшего. Бесконечный набор фактов, фактиков, перечисление собственных имен, часто по их ничтожности бесполезных и для специалиста, мудрейшая критика разных мнений о значении какого-нибудь незначительного слова, — и чем далее знание от применения к какому-нибудь делу, хоть к тому, чтоб понять общий смысл древнейшего из древних авторов, тем оно научнее, — вот в чем состоит мелочная лавочка нашей учености. Покойный Писарев в своей статье «Наша университетская наука» рассказывал, что его голову туманили книгами вроде ученых исследований о языке Гумбольдта; мы думаем, что в настоящее время и эти исследования в руках юношей показались бы неуместными, как раннее внушение смелых идей, как профанация науки для житейских целей. Это узкое формальное направление, ве-

дущее к одной жалкой дрессировке умов, отражается и на наших воспитательных системах. Мы не будем здесь толковать о пресловутом классицизме: пусть этого не опасается читатель; мы коснемся только обучения русской грамоте.

Было время, когда у нас щеголяли тем, чтобы наполнить программы по русскому языку и словесности всевозможной ученостью: сюда помещали Квинтилиана, Цицерона и Демосфена, «Русскую Правду»⁸⁰ и Хераскова с Петровым. Еще теперь кое-где живы старики, которые, например, излагают в своем курсе мнения древних писателей о Таците, разумеется, не читая в классе ни строчки из Тацита. Придумывали еще более необыкновенные вещи, чтобы пустить пыль перед начальством. На лекциях у преподавателей, следовавших таким программам, время обыкновенно проходило в беспечной болтовне, иногда в чтении какого-нибудь романа вроде «Фра-Дьяволо, или Корсиканская месть», а к экзамену учащиеся задалбливали блаженной памяти курс Зеленецкого. Но более развитые из педагогов занимались разборами образцов с идеально-художественной точки зрения. Случалось, однако, что преподаватель являлся в класс с новою, живою критическою статьею, знакомил с отрывками из Белинского и Добролюбова; некоторые в эпоху наибольшего увлечения современностью даже читали политические статьи из старого «Русского вестника» и докладывали об этом начальству, которое спокойно печатало подобные заявления в виде программ на всеобщее обсуждение. Наиболее мудрые из педагогов также спокойно решали, что в классе все-таки надо заниматься внимательным разбором поэтических образцов, а отрывки из Белинского и Добролюбова полезно читать разве только в дополнение к этим разборам, как образцы рассуждения; что касается хороших журнальных статей, то их можно рекомендовать лишь для чтения вне класса. Так дело шло мирно, хотя каждый год составлялись все новые проекты и программы и продолжался спор о том, как внести более положительного в преподавание русского языка и словесности. Понемногу большая часть педагогов стали искренно сочувствовать всему положительному, усиливали, где нужно, изучение языка, советовали о выборе лучших статей для разбора, вносили более фактических знаний в литературу, сообразуясь с

должной педагогической меркой, и т. д. Хотя курс не был устроен сообразно современным требованиям развития и во многом преобладала старая рутина, хотя отвлеченно научная и художественная точки зрения все еще брали верх над исторической и общественной, но по крайней мере многие заботились о более живом материале в преподавании. Даже Филонов заявил себя, выбрав в свою хрестоматию стихотворение:

Вперед без страха и сомненья
На подвиг доблестный, друзья!

Однако, повторяем, все шло совершенно мирным путем, и никто не опасался доблестных подвигов даже от Филонова. Но внезапно появилась новая серия педагогов, заговоривших другое. О них можно судить, например, хоть по следующему образцу... Слыхали ли вы когда-нибудь о таком педагоге Шифранове? Мы сами случайно открыли его существование, просматривая журнал «Учитель» за 1866 год; тут есть краткий разбор его книги или отчета по поводу произведенной им ревизии гимназий (№ 4. К речи о преподавании русского языка и словесности в гимназиях). Книга, как видно из разбора, написана вычурным, темным языком; о развитии ее автора можно судить по тому, что единственную причину различия языков он считает вавилонское столпотворение, делит новую русскую поэзию на три периода: период слога высокого, прекрасного и приятного и предлагает как образец для разбора в классе следующие стихи:

За что милый любит?
За что сподобляет?
Ни я чернобровая,
Ни я черноглазая;
Личиком беленька,
Станичком тоненька,
Целовать миленька.

Этот, как видно, веселый педагог объясняет в своем отчете, что учащиеся в гимназиях пишут «с частыми и тяжкими погрешностями против правил грамматики и духа языка», что преподаватели совершенно не делают своего дела, а разбирают, например «Шинель» Гоголя, и, значит, они (то есть преподаватели) стараются возбудить вредоносную склонность к критике и кичливые мысли, «отравить душу и сердце детей и приготовить для

жизни ярких нигилистов». Чтоб противодействовать этому страшному злу (то есть наклонности к критике), автор предлагает занимать учащихся по преимуществу грамматикой и ономатикой в виде таких разборов, например, по поводу слов песни «На горке, на горе». Этот образ выражения можно назвать *фигурой задержания*, а в риторике он известен под разными названиями: «ploke, epiploke, anediplos» или обыкновеннее «climax» (gradatio), ступенчатая речь, соответствующая параллелизму стихов в еврейской поэзии: «поток преjde душа наша, убо преjde душа наша воду непостоянную». А главное дело, по словам г. Шифранова: «Изучение вечно юных творений древности и есть то тихое, безмятежное убежище, тот рай юношества, тот вертоград уединенный, где «плоды горят наливные, золотые».

Но так как нельзя же было русский язык обратить в латинский, то новая серия педагогов налегла особенно на русскую грамматику и, допустив в виде уступки педагогам художественного направления, некоторые поэтические образцы из новой литературы (главу «Максим Максимыч» из романа Лермонтова, «Что ты спишь, мужичок?» А. В. Кольцова, «Ревизор» Н. В. Гоголя), настояла, чтоб разбирать их исключительно со стороны языка и слога, и, для вящего о том напоминания, в VII класс внесен неудобомыслимый высший курс грамматики. Этот высший курс напомнил нам почтенную старину. Когда-то перед Крымской войной или во время оной профессор Срезневский ратовал об особенной русской науке: русская наука, назначаемая для высших классов гимназий, потом оказалась знаменитой академической русской грамматикой Давыдова, составленной по немецким источникам, преимущественно по Беккеру. Никто не усомнится в глубоко патриотическом настроении того времени, однако русская наука тогда не привилась к гимназиям. Но с терпением и настойчивостью всего можно достигнуть, и ныне высший курс русской грамматики, как темная вода для преподавателей и учащихся, красуется в программах.

Однако разве были несправедливы возникавшие в то время жалобы на некоторую малограмотность учащихся, на общий недостаток практического знания языка в нашем юношестве? Разве, и без этого недостатка, не полезно было бы продолжать и в высшем курсе изучение

русского языка, например, сравнительно с другими иностранными? Жалобы на малограмотность справедливы настолько же, насколько справедливы сетования об общем уровне нашего развития. Уровень этот очень низок, что зависит от многих причин: от плохой первоначальной подготовки, от плохо выработанных по всем предметам методов обучения, а главное — от равнодушия нашего общества ко всякому положительному знанию, от отвлеченного направления нашей школьной науки, создаваемой не по требованию общественных условий, а большею частью по фантазии отдельных лиц. Спрашивается: какая польза для практического знания языка, если я вызубрю все корни, суффиксы и окончания существительных, местоимений и глаголов, если я дойду до таких тонкостей, что буду отличать язык Нестора от языка «Слова о полку Игоревом», особенности речи в статье «О письменах» черноризца Храбра от особенностей Остромирова евангелия? Не ведут ли к этому практическому знанию всего естественнее упражнения, предполагаемые при внимательном разборе писателей? Да и в этих упражнениях какое значение имеют язык, слог без всестороннего объяснения мысли? Научите нас хорошенько мыслить на предметах, нам близких и вполне понятных, тогда сложится у нас и толковая речь и с более развитым вниманием мы лучше будем усваивать самую форму. А загораживать балками и лесами здание, построенное из плохого материала, еще не значит исправлять его. Для специальных знаний по языку в средне-учебном заведении нет места: тут можно допустить разве некоторые общие понятия об образовании языков, об их различии, об особенностях русской речи сравнительно с французскою и немецкою, да и то не в ущерб главному делу. Здесь нам невозможно более распространяться об этом вопросе касательно грамотности; но вообще для усвоения грамматически правильного письма достаточно сроку до 14-летнего возраста: если учебное заведение в первые четыре года обучения не нашло средств достигнуть этой цели, то можно быть уверену, что и в остальное время оно ее не достигнет.

Мы могли бы здесь еще остановиться на том, чего новое, реальное направление требует при изучении языка, но это завело бы нас очень далеко от предмета настоящей статьи, и мы поспешим к нему возвратиться. Мы ви-

дели, что в своем историческом движении литература пришла к решению вопросов действительной жизни: она по мере возможности внимательно изучает все слои общества, разъясняя настоящий смысл нашего современного положения по отношению к тем задачам, которые истекают из требований современного идеала; насколько допускают факты, она по мере возможности собирает и данные для этого идеала. Путь, которым мы дошли до его посильного понимания, есть путь развития, и оглянуться на этот путь, посмотреть на него с маленького холмика, на который мы успели взобраться, — что представляется на каждой пройденной стадии, есть дело очень полезное для жизни. Но для такой работы нужны подготовленные силы, и мы еще займемся вопросом, как их подготовить.

«Вы, кажется, затеваете что-то непедагогическое, — говорит подозрительный читатель, напуганный толками об опасных тенденциях современной молодежи, — я еще не знаю, как сказать: благонамеренно ли вполне ваше объяснение реализма... «убеждение, дело жизни» — все это прекрасные слова, да ведь что под этим понимать? Конечно, при современных реформах полезно внушить юношеству несколько здравых понятий об его общественном призвании, впрочем, отнюдь не воспаляя умы слишком идеальными стремлениями; да вы, кажется, этим не довольствуетесь: вы хотите и детям толковать... об общественных недугах, что ли?»

«Милый читатель! К сожалению, вы привыкли обращать внимание на слова, не разбирая дела: всякое новое слово вас пугает, и вы по темным слухам начинаете перебирать, что происходило там-то и там-то, когда производилось это слово... вы не возьмете во внимание всех обстоятельств жизни, сопровождавших известное явление. Успокойтесь: я очень хорошо знаю, как вы любите покой, и в настоящем случае ничто, ни на самую малость, не поведет к его нарушению: если бы вы, читая между строк, даже желали найти что-нибудь красненькое в моих словах (от этого вы также не прочь ради легкого, минутного раздражения), то сейчас окончательно разочаруетесь. Я бы не писал, если бы не думал, что вам уже начинают надоедать те пройдохи, которые так часто вас окружают, — лицемеры-болтуны, на слово которых вы ни в чем не можете положиться, — искатели

тепленьких местечек, сооружающие под вами во тьме разные ходы для своей норки, ежеминутно способные вас же выдать и поставить впросак перед высшим начальством, — вообще люди недобросовестные, неумелые, которые не делают дела, а имеют только деловой вид, отчего всякое дело, вами же задуманное, рвется, как гнилая ветошь, наконец, настоящие враги собственности, от которых вы должны прятать не только туго набитый ваш бумажник, но по возможности и громоздкие вещи... Согласитесь, что это также не совсем удобно для вашего спокойствия. Вы скажете, что таковы уж общественные условия, и цель воспитания именно уберечь от всего этого зла... да, уберечь, и также дать силу для борьбы со злом, указывая его непрактичность. Такая живая наука, как литература, не может отказаться от этой нравственной цели. Положим, под влиянием общественных условий ее действие ничтожно, но все-таки что-нибудь значит».

Говорят, что, приучая детей к труду, мы уже тем развиваем в них нравственные качества, что, занимая их чистой, отвлеченной наукой, мы спасаем их от вредных плодов раннего развития: детский ум еще так слаб, что не может разбирать общественных отношений. Эти мнения, на вид очень основательные, ведут, особенно в своем крайнем применении, совсем не к тем последствиям, каких от них ожидают. Что это за учение о труде для труда? Нужно, чтоб дети не только приучились трудиться, но чтоб труд был для них плодотворен, наиболее способствовал к развитию их способностей и имел какое-либо значение для их последующей жизни. Иначе при самом лучшем направлении выходят мелкие труженики науки, ученые педанты, которых занятие состоит в том, чтоб носить хворост в лес, нисколько его этим не обогащая. Но и такой результат бывает очень редок: чаще под влиянием жизни способность к труду служит только средством приобрести видное местечко или даже несколько хлебных мест, чтоб потом навсегда опочить в бездействии. Отвлеченная наука ни в каком случае не спасает от разлагающего действия среды. Отпором на живой факт может быть что-нибудь действительно живое; тысячами путей проникает зло из окружающей жизни в детскую душу, а отразить это зло думают только упражнением в грамматических формах. Скучая сухою

наукою, мальчик, может быть, и не возьмет преждевременно какой-нибудь статьи по физиологии, а уж возьмет наверное роман Поль-де-Кока. Укажем еще на один замечательный факт. Когда, десять лет тому назад, школьная наука у нас стала несколько оживляться, исчезли без следа поэты-мечтатели и кутилы, наполнявшие прежде наши учебные заведения: значит, юношество нашло какой-нибудь выход для своей деятельности, направленной прежде на праздную фантазию или беспорядочный разгул. Раннее развитие! Под этим прежде подразумевали раннее понимание половых отношений и того, как надуть товарища и особенно начальство, как стянуть у родителей деньги для какого-нибудь кутежа в кондитерской; теперь уже в этом думают видеть рано развитую склонность к обличению, к осуждению других — нигилистическое высокоумие. Но у нас обыкновенно судят по форме, не различая, из каких источников происходит так называемое высокоумие. Случись учащемуся нагрубить преподавателю и при этом, по обыкновенной детской преимчивости, употребить фразу, подслушанную в обществе, как на основании этой фразы его уже обвиняют во вредоносном направлении, и судьба его, может быть, решена навеки. Лень, мотовство, сластолюбие, обман — все охотно приписывают современному вредоносному направлению, благо найдена причина. Но вот тут же мы видим юношу скромного, трудолюбивого, который уже умеет жертвовать всеми прихотями юности для науки: он не любит много высказываться, не лебезит перед начальством, хотя первый возмущается глупыми шалостями товарищей и удерживает их от всякого необдуманного шага. Пусть педагоги думают, что это плод их усилий: мы, пожалуй, повредили бы этому юноше, сказав, что он усердно читает книги, которым столь многие из них приписывают вредоносное влияние.

«Детский ум не разбирает общественных отношений», а между тем в грамматике Кюнера на самых первых страницах красуются фразы: «Ничего нет лучше добродетели; девицы должны быть стыдливы; нравы людей исправляются чаще посредством увещания и примеров, чем посредством силы; кто бывает счастлив, кроме мудреца?» Если педагоги признают, что такие истины понятны детям, то во сколько раз понятнее сотни простых, наглядных истин, на которые наводит самая жизнь? Дет-

ский мир разве не отражение той же общественной среды только в более наивной, безыскусственной форме? Когда мы садим растение, мы берем во внимание климат, почву и множество других условий, а на детей смотрим так, как будто бы к нам в школу они прямо падали из воздушной пустоты и после наших педагогических манипуляций должны были возвратиться туда же. Мы соглашаемся, что в занимающем нас вопросе о применении литературы к вопросам жизни довольно трудно стать на верном пути: тут необходимо хорошо знать и жизнь и детскую природу, а наши педагоги при своей кабинетной науке очень мало знакомятся и с тем, и с другим. При таких условиях легко впасть в дешевую сентиментальность, какою наполнены немецкие книги, имеющие в виду применение знания к нравственному развитию детей. Но русский педагог должен и оставаться на русской почве. Ясно усвоив точку зрения, к которой привело все развитие нашей литературы, ему остается по степени детского понимания распределить свой материал на определенные группы. Педагогическое правило здесь одно: «Что детям непонятно, то для них бесполезно, если не вредно». Мы очень настаиваем на этом правиле, потому что воспитатель здесь легче всего может быть обвинен в недостатке педагогического такта (благо, далось нам это слово), тогда как в его знаниях и добрых намерениях, быть может, никто не решится усомниться. Читатель увидит, что здесь дело идет вовсе не о том, чтоб развивать холодный скептицизм, а напротив, о том, чтоб утвердить веру в лучшие нравственные начала жизни, дав их усвоить в наиболее простой форме. Возьмем в пример хоть басни Крылова. Чем руководствуются у нас в выборе этих басен, неизвестно; но выберут, наверно, басни: «Тришкин кафтан», «Демьянова уха», «Кот и Позар», «Слон и Моська», «Любопытный» — все такие, которые изображают мелкие, случайные черты в характерах и по своему случайному применению менее всего поучительны для детей. Правда, избирают иногда басни и с более глубоким смыслом, но никто не подумал составить, так сказать, программу для сравнительного их изучения по тем общим и частным вопросам жизни, какие в них затронуты. Здесь сначала, конечно, придется выбрать басни с более общим содержанием, изображающие, например: неумелость в деле,

самоуверенность невежества: «Щука и Кот», «Трудолюбивый Медведь», «Мартышка и Очки», «Обезьяна», «Свинья под дубом», — зло от несогласия: «Раздел», «Лебедь, Щука и Рак», «Совет Мышей», — понятие об истинной пользе: «Две бочки», «Муха и Пчела», «Две собаки», «Собака и Лошадь», «Орел и Мужик», «Белка», «Бумажный змей», — лицемерие и глупую спесь: «Музыканты», «Напраслина», «Осел», «Гуси», — неблагодарность, отношения между сильным и слабым: «Два мальчика», «Кошка и Соловей», «Лев на ловле», «Волк и Ягненок». Потом мы переходим к басням, имеющим более близкое отношение к нашей действительности, изображающим неумелость в делах общественных, неудачный выбор распорядителей в каком-нибудь деле: «Слон на воеводстве», «Слон в случае», «Овцы и Собаки», «Волки и Овцы», «Мирская сходка», — общественное лицемерие: «Мирон», «Рыбьи пляски», «Волк и Пастухи», «Волк и Кукушка», «Лисица и Сурок», — неправильный суд: «Крестьяне и Река», «Медведь у пчел», «Крестьянин и Овца», «Щука». Преподаватель, конечно, не останавливается на одной отрицательной стороне басни: она дает только осязательный факт, с помощью которого легче выяснить общую идею; басня должна быть дополнена примерами из жизни или из других литературных рассказов, полнее изображающих тот же факт: сравнение басен даст прекрасный случай для общих характеристик. Мы не имеем здесь возможности излагать все содержание предполагаемого нами курса, но коснемся лишь некоторых общих вопросов, которые могут иметь в нем место по мере развития учащихся:

1. Живое понимание красоты в природе. Здесь надо, по крайней мере на первый раз, выкинуть все эти заманчивые, но неуместные описания кавказской, крымской, итальянской природы у Пушкина и у Лермонтова. Окружающая русская природа, более знакомая учащемуся, имеет для него и более смысла. Во-первых, полезно было бы по народным песням собрать отдельные живые черты в описании этой природы и создать из них цельную картину, ведущую к пониманию народного взгляда на природу; для дополнения материала послужат сказки, дающие живое представление о животных и о некоторых физических явлениях («Теремок Мышки», «Кот, Козел и Баран», «Морозко»). Да-

лее сюда войдут такие стихотворения Пушкина, как «Зимний вечер», «Бесы», «Каприз» и проч.; отрывки из описаний природы Тургенева, Кольцова, Некрасова и т. д. Везде, где это возможно, преподаватель сообщает для сравнения точные, естественно-исторические описания и рассказы и обращает особенное внимание на отношение природы к человеку, разъясняя ее влияние на чувство, на фантазию и на самый быт народный.

2. Сочувствие к народу, основанное на верном понимании его положения, его нравственных сил и деятельности. Тут надо, во-первых, составить немногосложный, но характерный выбор из лирических народных песен и былин, из сказок и пословиц для ознакомления с разными сторонами народной жизни. Тут особенно важно изображение общественного состояния народа в песнях о доле («Горе-Злосчастье»), в былинах об Илье Муромце и в удалых казацких песнях. Далее следуют объяснительные отрывки из произведений Тургенева («Записки охотника»), Кольцова (особенно песни о доле), Некрасова, Щедрина, Достоевского, Островского, Решетникова, Максимова и проч. Тут любопытно также свести для сравнения типы из быта земледельческого, фабричного и купеческого. Для проверки и сравнения послужат и обыкновенные этнографические описания.

3. Гуманные отношения к судьбе бедного, трудящегося человека, как они выражены в повести Пушкина «Медный всадник» (сюда не входит идея о реформе Петра, выраженная и слабо, и недостаточно), в повести Гоголя «Шинель», во многих из стихотворений Некрасова, из драм Островского и проч. Здесь мы предполагаем постепенно ознакомление с образованным кругом на первых ступенях общественного быта.

4. Сравнение типов старого времени в более простой форме, как это представлено в повести Тургенева «Овсянников». Натуры непосредственные и искаженные ложным образованием (сюда еще не относятся типы лишнего человека, Рудина и проч.). Стремление к простым типам и к природе и недовольство жизнью в поэзии Пушкина и Лермонтова.

5. Типы людей мечтательных и удалых, по образцу Манилова и Ноздрева. Сравнение Обломова (в первой части романа, без его отноше-

ний к Ольге и Штольцу) с Хлестаковым (влияние деревенской и столичной жизни).

6. Идея приобретения, ложное понимание общественных отношений. Сравнение типов Фамусова и Чичикова. Герои драмы «Ревизор».

7. Идея призвания к лучшему делу, выраженная в более общей форме. Сравнение стихотворений: «Приведение» (и другие романтические пьесы в этом роде) Жуковского, «Муза», «Пророк», «Поэт» Пушкина, «Пророк», «Поэт» Лермонтова, «Муза» Некрасова и т. д. Объяснение этой идеи в повести Гоголя «Портрет» (первая часть), в некоторых легких рассказах Тургенева и проч.

8. Идеальные деятели старого и нового времени. Первый ряд: Онегин, Печорин, Чацкий; второй ряд: «лишний» человек, Рудин, Лаврецкий, и проч.; третий ряд: Молотов, типы в повести «Жизнь Шупова», типы Щедрина и т. д. Женские типы.

Мы не будем более вдаваться в подробности: читатель, надеемся, поймет сущность нашего взгляда. Общий его смысл таков: постепенно знакомя с жизнью, пробудить и укрепить человеческие начала так, чтоб учащийся всегда ясно видел и их применение к явлениям этой жизни. Но нам опять возразят, что в нашу программу все-таки войдет много сатирического. В этом мы уж не виноваты: видно, такова потребность нашего развития, что всякая новая добрая мысль у нас выражается преимущественно в форме сатиры, в этом следует только видеть практический характер народа. Что ж вы выберете? Драмы Пушкина «Скупой рыцарь», «Борис Годунов»? Но ведь и в них также описывается зло и порок, да еще в каких красках! Смех по крайней мере смягчает резкость впечатления, облегчает накопившуюся горечь. Опасаются, что учащийся под влиянием сатирических сочинений, привыкнет только все осуждать, относиться ко всему отрицательно и будет в этом видеть какую-то особенную заслугу. Это возможно, когда он читает их сам бегло, поверхностно, не вникая в самую идею творения. Но вы забываете, что толковый преподаватель легко находит противодействие такому злу: объясняя смысл сатирического произведения, он всякий раз указывает положительную сторону в идеале прекрасного, на котором оно основано, и таким образом дает понять, что в деле

жизни важно не только осуждать зло, но и самому сделать что-нибудь хорошее. Вообще вопли против вредного действия сатиры у нас начались преимущественно с тех пор, как мы познакомились ближе с немецкою педагогикой: мы по обычаю и тут принялись решать, не понимая, в чем дело. А вот, например, в немецких народных школах введена для разбора политическая драма Шиллера «Вильгельм Телль» и ни один из самых отсталых педагогов не решится говорить о ее вредоносном влиянии, потому что она основана на истинно гуманных началах и создана народным германским поэтом. Есть ли хоть на сотую долю что-нибудь подобное в нашей мирной литературе? Но, скажут, и в политической драме Шиллера герои действуют возвышенно, благородно, идеально; а у нас, чуть выступит на сцену идея прогресса, как-то сейчас и появится будочник или пьяная баба. Что же делать, если в самой жизни мы так часто наталкиваемся на подобные явления? Какой-нибудь немецкий педагог, приехав первый раз в Петербург со своим малолетним сыном и пройдясь по Невскому проспекту, может быть, никогда не пустил бы свое детище на эту улицу, а наши самые аристократические леди ежедневно прогуливаются там со своими миссами — и ничего. Значит, наши северные нервы уж не настолько чувствительны, чтобы слишком раздражаться зрелищем зла и горя, да и наше историческое развитие, условия нашей жизни совсем другие. Вот нам и не приходится слишком нежничать: ведь от жизни не уйдешь никуда. Немецкие педагоги нам не указ. Теперь предо мною, в сборнике одного из них (одном из лучших сборников детских стихотворений), маленькая басенка Глейма, которую приведу вам в возможно точном переводе. «Маленькая оса ужалила жеребенка; он ее ударил. Маленькая оса и говорит: «Любезный жеребеночек! Уж полно. Смотри, я сижу в безопасном месте; поверь, тебе не достать меня». Наконец, он обратился к ней с добрым словом, и маленькая оса говорит:

«Кротость всегда будет услышана (Sanftmuth findet stets Gehör); смотри, я тебя более не кусаю». Ведь у нас даже семилетний ребенок расхохочется, если ему предложить в такой форме нравоучение; он скажет: «А я бы эту осу ткнул так, что держись только!» Ведь в сравне-

нии с этой сказочкой самая невинная из басен Крылова должна показаться очень грубою и мужицкою:

Какой-то повар-грамотей
С поварни побежал своей
В кабак (он набожных был правил).

Но если мы уж для первого детского возраста допускаем басни Крылова, то, соответственно с дальнейшим развитием детей, должны допустить и другие сатирические произведения.



ИЗ КНИГИ «СЛОВЕСНОСТЬ В ОБРАЗЦАХ И РАЗБОРАХ»⁸¹

УПРАЖНЕНИЯ В РАЗБОРЕ СОДЕРЖАНИЯ СОЧИНЕНИЙ

(разбор повести Гоголя «Старосветские помещики»)

Сначала рядом с другими статьями можно выбирать для подробного разбора некоторые отдельные части повести как особое целое, без связи с общим его содержанием. Так, например, берется вступление и путем вопросов мы доходим в нем до следующего деления.

1. Целое: Общий очерк быта старосветских помещиков. В нем второстепенные части:

1. Простая и скромная жизнь старосветских помещиков.

2. Их мирное жилище.

3. Их добродушие.

Следует анализ подробностей. В пример возьмем хоть описание мирного жилища: «У отсюда вижу маленький домик с галереею из мелких почернелых деревянных столбиков, идущею вокруг всего дома, чтобы можно было во время грома и града затворить ставни окон, не замочась дождем; за ним душистая черемуха, целые ряды низеньких фруктовых деревьев, потопленных багрянцем вишен и яхонтовым морем слив, покрытых свинцовым матом, развесистый клен, в тени которого разостлан для отдыха ковер; перед домом просторный двор с низенькою, свежеею травою, с протоптанною дорожкой от амбара до кухни и от кухни до барских покоев; длинношейный гусь, пьющий воду с молодыми и нежными, как пух, гусятами; частокол, обвешанный связками сушеных груш и яблок и проветривающимися коврами; воз с дынями, стоящий возле амбара; отпряженный вол, лениво лежащий возле него».

При разборе подробностей могут быть заданы такие вопросы: тут вначале сказано: «не замочась дождем»,

кого же это дождь не мочил? — Того, кто запирает ставни окон. — Каких окон? — Окон в доме старосветских помещиков. — Отчего же дождь не мочил? — Около всего дома была галерея. — Следовательно, сказанное о дожде, о ставнях относится к описанию чего? — К описанию галереи. — Тут еще говорится о маленьких, почернелых деревянных столбиках. — Куда это отнести? — Тоже к описанию галереи. — Какая разница между тем и другим изображением? — В одном случае говорится о назначении галереи, в другом — о ее наружном виде. — Итак: 1) Наружный вид галереи. 2) Ее назначение. 3)... Что еще, в-третьих, сказано о галерее? — Что она шла вокруг всего дома. — Следовательно, и описание галереи служит для чего? — Служит к описанию дома. — Про дом что еще сказано? — Что он был низенький. То, что сказано о доме: «низенький» и с «галереею на маленьких столбиках», поясняет ли вам, кто именно жил в нем? — Очень мало; тут только представлен наружный вид домика. — Однако уже из этого о каком свойстве его жильцов вы узнаете? — Об их скромном характере: они не строили себе каменных палат, подражая моде, а довольствовались тем, что было истари. — Но довольно ли этого, чтобы отличить старосветских помещиков? Сам Гоголь ограничивается ли этим при описании дома? — Нет, рассказывая далее об Афанасии Ивановиче и Пульхерии Ивановне, он подробно описывает комнаты, в которых они жили. — Посмотрим, что далее. Напишите подряд эти подробности: *«душистая, потопленные, багрянец, яхонтовое, свинцовый мат, развесистый, ковер»*. Тут нет ни связи, ни смысла, и между тем говорится все об однородных предметах. Как же привести это в связь? — Надо указать, к чему все это относится. — К чему же? Назовите каждый предмет отдельно. — Душистою названа черемуха, потоплены были деревья. — Как же это они потоплены? — Потоплены багрянцем вишен, — т. е. вишен было так много, что они более всего краселись между другими фруктовыми деревьями. Одних ли вишен? — Нет, и слив. — Го же багрянцем слив? — Нет, яхонтовым морем слив. — Что же это значит: багрянец, яхонтовое? — Это изображает цвет вишен и слив. — А потопленные? — Их обилие. — Метафора «потопленные» с каким другим словом составляет цельный образ (мы полагаем, что воспитанники уже знают, что такое метафора и образ)? — Со словом «море». — Про сливы что еще

говорится? — Что они покрыты свинцовым матом. — Какие же понятия соединены здесь только для описания слив? — Понятие об яхонте, о море, о свинце и о мате. — Что ими изображается? — Изобилие слив и их желтовато прозрачный, тусклый, как у свинца, цвет. — К чему относится слово «развесистый»? — К слову «клен». Слово «ковер» относится сюда же. — Как же связать одно с другим? — И то, и другое означает, что клен давал прохладную тень: не будь клен «развесистый», не было бы и «ковра» в тени его. — Перечислим же предметы, около которых группируются все подробности. — *Черемуха, вишни, сливы, клен.* — Что это за предметы? — Деревья. — Какие? — Фруктовые. — И клен тоже? — Нет, клен служил для тени. — А черемуха? — В черемухе означен приятный запах. — Как же назвать одним словом предмет, который здесь подробно описывается? — Сад. — И в этом саду что соединялось для услаждения владельцев? — Множество плодов, приятный запах, прохладная тень. — А багрянец вишен, яхонт слив? — Еще приятные цвета. — Словом, все, что служит для наслаждения красотою, для аппетита и неги. К чему же это Гоголь описывает? — Чтобы показать, в каком довольстве и в какой неге жили помещики. — Перечислим, какие предметы названы далее? — *Двор, травка, дорожка, амбар, кухня, гусь, гусята, частокол, сушеные груши и яблоки, ковры, воз с дынями, вол.* — Где находились все эти предметы? — На дворе. — Следовательно, первое слово «двор» и включает в себе все остальное. Что тут, собственно, относится к внешнему виду двора? — Что он был просторный и с низенькою, свежеею травкою. — Как описана дорожка? — Она соединяла амбар с кухнею, а кухню с барскими покоями. — А что значит слово «протоптанная»? — Значит, что по ней много ходили. — Что же это показывает? Показывает, как усердно хлопотали по хозяйству. — Какое же хозяйство тут надо понимать? — Кухонное, то есть приготовление сытного обеда. — А другие предметы что изображают? — То же самое, все разные запасы для еды: гусь с гусятами, сушеные груши и яблоки на частоколе, воз с дынями. — И вол тоже? — Нет, отпряженный вол лежал возле воза; на нем привезли дыни с поля, чтобы прибрать в амбар. — А ковры? — Ковры проветривались на частоколе; уж тут дело идет об уборке комнат. — Как описаны гусь и гусята? — Про гуся сказано «длин-

ношейный», про гусят — «молодые и нежные, как пух». — Нужны ли собственно эти эпитеты для описания домашнего хозяйства? — Нет, но они живее и нагляднее рисуют предмет. — Следовательно, исключая эти подробности, где говорится о воле, на котором возили клажу, о коврах, которые проветривали, о том, какие были гусь и гусята, к чему ведет все описание двора? — К тому, чтобы показать, как сами владельцы были запасливы и заботливы о пище. — Но, кроме того, мы вначале заметили еще наружный вид двора; итак, в его описании мы находим: а) наружный вид двора, б) предметы хозяйства, которые в нем находились. —

Самое описание двора соединяется с какими частями? — С описанием домика и сада. — Что составляют все эти три части, взятые вместе? — Описание жилища старосветских помещиков. А описание жилища к чему относится? — К общему очерку их быта.

Для большей ясности при соединении подробностей преподаватель мог бы написать все, что заключается в изображении жилища, таким образом:

*Низенький домик,
галерея (с их
описанием)*

*Черемуха, вишня,
сливы, клен
(с их описанием)*

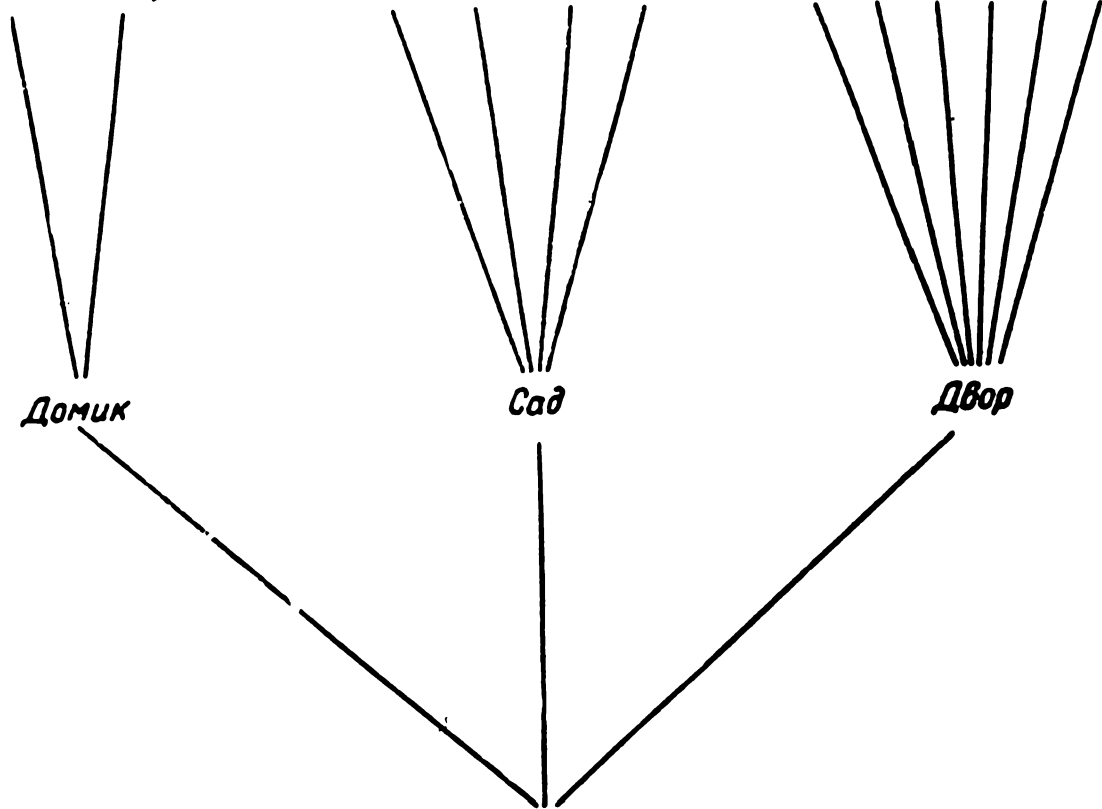
*Травка, дорожка, гу-
чстокол, воз, вал
(с их описанием)*

Домик

Сад

Двор

Жилище



После такого подробного рассмотрения частей воспитанники уже могут сами писать конспекты следующего рода. Приводим здесь в примере конспект той части, где описаны комнаты.

Описание комнат дома, где жили Афанасий Иванович с Пульхерией Ивановной

I. Описание главных частей: печей, картин на стенах и пола.

1) *Печи*: а) Как велики и теплы были печи? б) Как их топили? в) Как приятен был треск соломы?

2) *Картинь на стенах*: а) Общие заметки о картинах. б) Два больших портрета. в) Маленькие картины, подобные пятнам.

3) *Пол*: а) Какой был пол? б) Как он чисто содержался?

II. Комната Пульхерии Ивановны.

1) *Чем была уставлена комната?* а) Сундуки. б) Ящики и т. д.

2) *Что висело по стенам?* а) Узелки и мешочки с семенами и проч.

3) *Что было уложено по углам?* а) Клубки с шерстью. б) Лоскутки платьев.

4) *Общее заключение о хозяйстве Пульхерии Ивановны.*

III. Описание поющих дверей.

1) *Когда и отчего они пели?*

2) *Какие издавали они звуки?* а) Дверь в спальню. б) Дверь в столовую. в) Дверь в сенях.

3) *Общее впечатление*, происходящее от этих звуков: а) Гоголю нравится такой звук. б) Он напоминает деревню со всем ее очарованием.

IV. Мебель в комнатах.

1) *Стулья*: а) их качество; б) их вид; в) на что они походили?

2) *Столики*: а) по углам; б) перед диваном и зеркалом.

3) *Зеркало*: а) его рамы; б) его состояние.

4) *Ковер*: его цветы и птицы.

Приведем еще один пример конспекта из рассказа о смерти Пульхерии Ивановны.

Грустные предчувствия и смерть Пульхерии Ивановны

щее рассуждение о событии (вступление)

ак ничтожные причины родят великие события;

II. Кошка Пульхерии Ивановны.

1) *Как старушка забавлялась своею кошкою:*

а) как кошка лежала у ног ее; б) как старушка ее ласкала; в) была ли она к ней слишком привязана?

2) *Шутка Афанасия Ивановича по этому случаю:*

а) его нерасположение к кошке; б) возражения Пульхерии Ивановны.

III. Кошка пропадает, возвращается и вновь исчезает.

1) *Описание леса и живших в нем диких котов:*

а) лес; б) отличие диких котов от домашних; в) их образ жизни.

2) *Пропажа кошки:* а) как кошка пропала; б) как жалела о ней Пульхерия Ивановна.

3) *Как Пульхерия Ивановна нашла кошку в огороде:* а) как она звала ее; б) как кошка одичала.

4) *Как кошка вновь убежала:* а) как Пульхерия Ивановна ее кормила; б) как не удались ласки старушки.

IV. Горькие предчувствия Пульхерии Ивановны

1) *Грусть Пульхерии Ивановны:* а) старушка предчувствует смерть; б) Афанасий Иванович старается развлечь ее шутками.

2) *Ее распоряжения:* а) о похоронах; о своем платье.

3) *Как она утешает Афанасия Ивановича.*

4) *Ее слова ключнице Явдохе:* а) она объясняет ей, как беречь Афанасия Ивановича; б) грозит ей несчастьем в случае послушания.

V. Смерть Пульхерии Ивановны.

1) *Ее последние заботы.*

2) *Ее болезнь:* а) как она слегла; б) как ухаживал за ней Афанасий Иванович.

3) *Ее смерть.*

VI. Похороны Пульхерии Ивановны.

одобные разборы некоторых из частей повести могут сделаны наперед, чтобы потом, при разборе целого введения, слишком не задерживать учащихся на под-

робностях. Прежде всего разобранные части тогда получают только новое освещение. При рассмотрении всей повести мы назначаем два чтения. В первый раз учащиеся (или сам преподаватель) читают ее для общего ознакомления с содержанием, причем по частям, без всяких объяснений, пересказывают прочитанное. При втором чтении учащиеся вникают во все подробности, чтобы потом приступить к объяснению ее идеи.

После первого чтения еще немного требуется от воспитанников. Преподаватель задает им вопрос: если б вам пришлось делить повесть «Старосветские помещики», то как бы вы ее разделили? Что в ней более всего на виду и особенно врезывается в память? Что в ней самое главное? Может быть, уже на первый вопрос ответили бы более способные, но этот ответ необходимо уяснить другими вопросами. Очень нетрудно дожидаться от воспитанников такого объяснения: самое видное и главное в повести — происшествие с кошкою и смертью Пульхерии Ивановны. Итак, мы знаем одну часть: рассказ о том, что случилось с Пульхерией Ивановной. С одной ли только Пульхерией Ивановной? — Нет, вслед за тем изменилась и жизнь Афанасия Ивановича. — Следовательно, одну часть составит рассказ о том, что случилось с Пульхерией Ивановной и Афанасием Ивановичем. Что же находится в повести перед этим рассказом? Тут уж не всякий вдруг ответит. «Описаны комнаты», — скажет один, «поющие двери», — отзовется другой; «как Афанасий Иванович ел», — заметит третий. — Еще что? — Сундучочки и узелки у Пульхерии Ивановны. — Еще? — Рассказано, как приказчик обманывал... как девки ели варенье. — Еще? — Как Афанасий Иванович пугал Пульхерию Ивановну. — Еще? — Больше нечего... Да! На дворе стоял воз с дынями... сливы в саду; Афанасий Иванович в бараньем тулупчике; как потчевали гостей: кричит уж в азарте самый бойкий. — Довольно. Что же будет, если все это взять вместе: и описание комнат, и поющих в них дверей, и того, как кушал Афанасий Иванович, или пугал свою супругу, как обманывал их приказчик? К чему все это здесь собрано? Что мы узнаем из всего этого? — Мы узнаем, что за люди были и как жили старосветские помещики. — Следовательно, перед рассказом о том, что случилось с Пульхерией Ивановной и Афанасием Ивановичем, что такое находится? — Описание их ежедневной

жизни. — Значит, сколько нашли мы частей в повести? — Две части. — Напишите же это ясно и толково; как вы напишите?

В повести «Старосветские помещики» находятся две части (или «мы нашли», или «повесть можно разделить», или «повесть состоит» и т. д.).

А. Описание ежедневной жизни Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны.

В. Рассказ о том, что случилось с Пульхерией Ивановной и Афанасием Ивановичем.

Мы нашли две части: есть ли какая-нибудь связь между ними? Подождите, не торопитесь отвечать: скажите прежде, о чем рассказано во второй половине? — О том, как Пульхерия Ивановна стосковалась о пропавшей кошке и умерла, а вслед за нею захирел и Афанасий Иванович. — Он-то отчего захирел? — В тоске по своей старушке, когда она скончалась. — А она отчего умерла? — Оттого, что ее любимая кошка ушла в лес. — Кто же был всему виною? — Кошка! — Положим, что дело началось с кошки: отчего бы не начать с этого повести? — Можно бы начать, — говорит кто-то. — Нет! — возражает другой, — так, как у Гоголя, занимательнее! — Нужно описать ежедневную жизнь помещиков, — замечает нерешительно третий. — Ну, уж задолбил! — возражает снова его товарищ. — Да, Пульхерия Ивановна умерла оттого, что кошка пропала, на минуту вернулась и опять убежала... — Какая странная причина! Могло ли бы это случиться со всяким? Ну хоть кто-нибудь из вас встревожился ли бы так от подобного происшествия? — Еще бы! Вот пустяки!.. Побоялся бы разве, чтобы кошка не исцарапала! — отвечают с разных сторон. — Из ваших слов видно, что происшествие, случившееся с Пульхерией Ивановной, не со всяким могло случиться. Отчего это именно произошло с нею? — Она была суеверна. — С чего вы это взяли? — Да она поверила, что смерть приходила за нею. — Отчего же вы этому не верите, а она поверила? — Она была необразованна. — Что вы образованны, это, конечно, ваше счастье; только где же Гоголь говорит, что Пульхерия Ивановна была необразованна? — Это видно само собою. — Из чего? — Что она поверила. — Поверила, потому что необразованна; необразованна, так и поверила: это значит толочь слова. Нельзя ли найти получше объяснения? Вы видите,

если бы Гоголь прямо начал с рассказа, было ли бы нам ясно главное происшествие? — Нет! — говорит с жаром один из способных, как будто осененный свыше: необходима первая половина повести, мы из нее узнаем... — Что узнаем? — Отчего Пульхерия Ивановна поверила, что в виде кошки смерть за нею приходила. — Да, это в самом деле удивительно! Ведь если такие чудеса могут случаться с человеком, так нам надо всего бояться: скрипнет ли нечаянно дверь, зашумит ли в трубе, птица ли забьется в окне. Особенно как вечером сидишь один, так дрожь пройдет по телу... Между тем Гоголь как будто представляет, что это и на самом деле может случиться. Так вы говорите, что в первой половине повести разгадка... ну, отчего же Пульхерия Ивановна поверила? — От того... от того... Воспитанникам что-то мерещится, но их сбивают подробности: им то представляются сундучки, то варенье, то Афанасий Иванович, угощаемый в полночь кислым молочком. Между тем они чувствуют, что происшествие с кошкою как нельзя лучше согласуется со всеми подробностями, представленными в первой половине; преподаватель, сделав несколько намеков, легко мог бы навести их на то и другое объяснение. Но он этого не делает, а, напротив, говорит: «Господа! Вы еще ничего не знаете, а догадки ни к чему не послужат. Займемся хорошенько разбором первой половины повести, и тогда все объяснится. Смотрите же, прежде всего — терпенье!»

Кто помнит, с чего начинается первая половина? Описывает ли Гоголь в самом начале Афанасия Ивановича и Пульхерию Ивановну? — Нет! Вначале он говорит о старосветских помещиках. — О каких? Указывает ли он на то или другое лицо? — Нет, он описывает всех таких помещиков. — Следовательно, он говорит о старосветских помещиках вообще... что именно? — Он описывает их тихую жизнь, их жилище, их радушие. (Здесь еще не нужно определять с точностью, что заключается в каждой части: для различения частей довольно слегка припомнить их содержание; где подробности спутывают воспитанников, там преподаватель бегло прочтет некоторые отрывки, только чтобы указать переход от одного предмета к другому. При разборе подробностей, как мы уже заметили, необходимо новое, обстоятельное чтение.) Что же следует после вступления? — Гоголь переходит к описанию Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны. — Есть тут что-

нибудь новое или только продолжение прежнего описания? — Продолжается повесть все о тех же помещиках, а нового то, что Гоголь уже начинает описывать *отдельные*, известные лица. — Хорошо. Назовем это описание отдельных лиц второю частью в первой половине повести. Как вы думаете, до какого места она может простираться? Припомните подробнее, что следует после вступления? — Сначала описаны годы, наружность, одежда старичков; потом их любовь друг к другу и то, где прежде служил и как женился Афанасий Иванович; потом говорится об их мирной, настоящей жизни, о комнатах их дома, об их занятиях хозяйством и проч. — Где же остановиться? Где окончить вторую часть? — Одни говорят: перед описанием комнат, другие — перед местом, где упоминается о прежней жизни Афанасия Ивановича. — Зачем же описание комнат принимать за особую часть? Как вы полагаете, к чему тут описаны комнаты? — Чтобы показать, как жили эти добродушные старички. Но ведь и прежде, когда говорится о жилище старосветских помещиков, об их любви друг к другу, о прежней жизни Афанасия Ивановича, собственно речь идет о том, как они жили. — Об этом, пожалуй, говорится в целой повести, но комнаты описаны подробно. — Положим, что описание комнат составит особую часть; нельзя ли тогда и рассказ о том, каким молодцом был прежде Афанасий Иванович, назвать особою частью? — Нет, об этом сказано очень мало. — Потому ли только, что сказано мало? Хотел ли Гоголь именно рассказывать прежнюю жизнь Афанасия Ивановича или упоминает об этом мимоходом, для пояснения? — Для пояснения. — Чего? — Того, как мирно жили старички в настоящее время. — Следовательно, уже рассказ о мирных чувствах старичков составит особую часть. Что же останется для второй части? Только описание их наружности? — Нет, этого мало. — Помните, что мы делим на части не потому, что о чем-нибудь много или мало говорится, а потому, что в целом рассказе каждая отдельная часть составляет одно маленькое целое. Лицо одно, но в нем несколько частей: лоб, глаза, нос, щеки и проч. Глаза по наружности гораздо меньше щек, однако вы не скажете, что глаза принадлежат к щекам: если вы будете жаловаться, что у вас болит щека, то никто из этого не заключит, что разболелся и глаз, который над нею находится. Напротив, зрачок находится в глазу, и вам

довольно сказать «глаз», чтобы под этим подразумевать и зрачок. Зрачок — тоже маленькое целое, но вы о нем скажете, когда будете делить глаз, а части лица вы не станете пересчитывать таким образом: 1) глаз, 2) зрачок, 3) щека. Точно так же описание наружности старичков может составлять особое целое; но посмотрите, что говорит Гоголь: он объясняет, что «по их чертам можно было читать всю их ясную, спокойную жизнь». Следовательно... кто скажет, что из этого следует? — Из этого следует, что описание мирной жизни стариков относится к описанию их наружности? — Не совсем так. Это опять значило бы, например, ресницы в глазу относятся к зрачку! — Надо сказать, что описание наружности старичков и их мирной жизни принадлежит вместе к одной части? — Да. Гоголь здесь только объясняет, как ласковы, радушны, какого мирного характера были старички, чтобы показать, что этот их характер вполне соответствовал самому выражению их лица. Далее их радушие, миролюбие и другие качества подробно высказываются в разных сценах и описаниях. Итак, что же составит вторую часть? — Описание наружности Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны и мирного их характера. — Мы довольно потрудились с этой частью: дальше уже будет гораздо легче. Перейдем к третьей части, что в ней заключается? — Описание комнат. — А вот здесь упоминается о клубках с разноцветной шерстью. Что ж в этом общего с комнатами? — Клубки находились в сундучках, а сундучки стояли в комнате Пульхерии Ивановны. — Что же здесь описано? — Наружный вид комнат и все, что в них находилось. — Четвертая часть? — Рассказ о том, как старички занимались хозяйством. — Вон тут сказано, что свиньи «собственными мордами толкали дерево, чтобы стряхнуть с него целый дождь фруктов». Какое же тут хозяйство? — Из этого видно, как дурно слуги присматривали за садом. — Пятая часть? — Рассказ о том, как старички целый день кушали. — Гоголь, между прочим, упоминает о том, что комната, в которой спали старички, была жарко натоплена, что Афанасий Иванович, кроме того, еще спал на лежанке. Разве это относится к описанию его аппетита? — Нет. Следовательно, эти слова здесь неуместны? — Здесь описано, как они спали, отлично поевши. — Значит, еда и спанье соединены вместе, и очень естественно: кто любит много есть, тот и спит много, а жаркая лежанка еще

более располагает ко сну. Пойдем далее. — Шестую часть составляют разговоры и шутки Афанасия Ивановича с Пульхерией Ивановной; в седьмой представлен их уход за гостями. — Так; но здесь сначала представлено, как Афанасий Иванович пугает Пульхерию Ивановну пожаром; потом — как они принимали гостей и упрашивали их остаться на ночь, потом — как уже при гостях Афанасий Иванович пугал свою жену, объявляя, что пойдет на войну, потом снова дело идет о потчевании. Следовательно... — Обе части перемешаны. — Хорошо ли это? — При гостях Афанасий Иванович скорее мог прихвастнуть. — Разве он был хвастун? Что тут более выражается? Его веселость? — Да, и радушие: при гостях он был веселее и потому так же охотно шутил, как в ясный теплый день. В живом рассказе не требуется, чтобы все было разделено и размерено по мерке: были бы только смысл и связь в соединении подробностей. Итак, мы отыскиали семь частей. Какие же это будут части? Ведь прежде мы указали только две части. — То были части целой повести, главные части. — А эти как назвать? — Они находятся только в первой половине повести. Следовательно, это будут части, находящиеся в первой *главной* части; назовем их *второстепенными* и напишем как следует.

А. Описание того, как жили и чем всякий раз занимались Афанасий Иванович с Пульхерией Ивановной.

1. Вступление. Общий очерк быта старосветских помещиков.

II. Описание наружности Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны и их мирного характера.

III. Описание комнат в их доме.

IV. Рассказ о том, как они занимались хозяйством.

V. Рассказ о том, как они кушали и спали.

VI. Обыденные разговоры и шутки Афанасия Ивановича с Пульхерией Ивановной.

VII. Их уход за гостями.

Разделим кстати и вторую половину повести: вы уже знаете, как разделить ее.

В. Рассказ о том, что случилось с Пульхерией Ивановной и Афанасием Ивановичем.

I. Грустные предчувствия и смерть Пульхерии Ивановны.

II. Жизнь Афанасия Ивановича после смерти жены,

Отчего же мы назначили так мало частей во второй половине? — Во второй половине идет цельный связный рассказ, в котором нет таких резких переходов от одного предмета к другому.

После разделения главных частей преподаватель начинает второе чтение, имея целью разбор подробностей, и здесь уже поступает наоборот: от частных он переходит к общему. Этот разбор подробностей после упражнений, указанных нами выше, может идти довольно скоро. Мы уже привели примеры на то, как вести его. Части, уже прежде разобранные, будут рассмотрены лишь в виде повторения. При этом каждой из подробностей определяется свое место. Так, описание жилища будет второю третьестепенною частью: А. Первая половина повести. 1. Общий очерк быта помещиков (вступление). 2. Жилище. Преподаватель может задавать и такие вопросы: Какое место займет понятие «гусь» в описании жилища? — Третье. — А в описании быта помещиков? — Четвертое. — Какое место занимает понятие «длинношейный гусь» в целой повести? — Седьмое. — А в описании двора? — Третье. — Каким образом? — 1) Вся повесть, 2) первая ее половина, 3) первая часть первой половины, 4) описание жилища, 5) описание двора, 6) гусь, 7) длинношейный гусь. Впрочем, подробными упражнениями не следует утомлять учащихся.

После разбора подробностей уже легко определить значение каждой части. Остановимся прежде на первой половине повести. Какую главную мысль высказывает Гоголь во вступлении? — Он говорит, как приятно было подъезжать к дому старосветских помещиков. — Отчего приятно? — Тут ждала вас мирная жизнь, где ни одно желание не перелетает за частокол двора, за плетень сада; в укромном домике было всего в изобилии, кругом деревенская природа, хозяева были добры и радужны.

Следовательно, Гоголь с самого начала привлекает вас приятною обстановкою той жизни, которую будет описывать; все ли в ней так хорошо, как это кажется с первого раза, увидим далее. Заметим только, что он сам говорит: «Я иногда люблю сойти на минуту в сферу этой необыкновенно уединенной жизни». Отчего же не навсегда? — Навсегда было бы скучно. — Об этом покамест мы судить не будем: покамест перед вами жизнь, которой как буд-

то нельзя не сочувствовать. Что объясняется далее, при описании наружности и мирного характера Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны? — Все то же: доброта этого рода помещиков и их спокойная жизнь. Гоголь хочет показать, что даже память о каких-нибудь тревожных событиях в их жизни исчезла. — Но все ли здесь представлено с сочувствием? — Да, Гоголь сравнивает это вечное спокойствие души с приятными грезами под говор зелени, под шумок летнего дождя, в деревне.

Следовательно, тут пленительнее всего деревенское уединение, природа, свежесть лесов и полей в сравнении с теснотою и вечными докучными заботами шумного города. Пленительны также простота, искренность и радушие людей, которые живут, ни в чем не удаляясь от природы. Но припомните, как тут же Гоголь представляет взаимную любовь старичков? — «Это вы продавили стул, Афанасий Иванович?» — «Ничего, не сердитесь, это я». — Что же это такое? Шутка? Разве можно шутить над любовью? — Гоголь шутит не над любовью старичков, а над тем, что им больше не о чем было говорить, как о продавленных стульях. — Увидим далее, так ли это. Где в той же части Гоголь, хваля их, представляет в них еще что-то забавное? — Когда он говорит, что их участие к гостям похоже было на любопытство ребенка, рассматривающего печатку ваших часов.

Следовательно, в этом случае ум их был детский. До сих пор мы узнали, как уютно жили старички вдали от всякой суеты, в своей деревенской тиши. Что же теперь остается узнать? — Чем они занимались? — То есть в чем состояла эта жизнь? Тут мы узнаем новые их свойства, о которых Гоголь еще не говорил. Какие, например, их свойства видны уже из описания комнат? — То, что они держались старины и не заботились о многих удобствах. — Что ж? видна была в этом какая-нибудь цель, выражался их взгляд на вещи? Например, какие у них были картины? — Портрет какого-то архиерея, герцогини Лавальер; картинки, похожие на пятна. Имели ли они какое-нибудь особенное расположение к герцогине Лавальер? Дорожили ли они стариною в этих картинах? — Нет; картины как случайно к ним попались, так случайно и висели в комнатах. Гоголь говорит, что если бы некоторые из них снять, то хозяева и не заметили бы этого. — То же о дверях: предпочитали ли старички всяким другим дверям по-

ющие двери?— Нет, двери уж так были устроены, а старички привыкли к этому. — Зачем Гоголь так подробно описывает поющие двери? Ведь это пустяки. — В жизни старичков это не были пустяки. Пускай бы еще по бедности они не исправляли дверей; но Гоголь хочет показать, как забавно было их невнимание ко всякому удобству: каждая дверь скрипит по-своему, а они и знать не знают этого, как будто бы это так и следовало.

Следовательно, видим ли мы тут только добродушие, простоту, любовь к покою? — Нет, к пению дверей не вдруг можно привыкнуть, как ни кажется это привлекательно Гоголю. Мы видим тут их беспечность, равнодушие ко всему, что их окружало. — Откуда ж происходило это равнодушие? Может быть, они равнодушны были к искусствам и к удобствам жизни, как люди, занятые другими предметами, как, например, тот, кто торопится писать, не думает, что у него пальцы запачканы чернилами? — Ничем они не занимались, ни о чем не думали. — Увидим это еще далее. Однако и здесь кое-что можно узнать о занятиях старичков; припомните. — В комнате Пульхерии Ивановны были узелки с семенами, клубки с шерстью, лоскутки платьев, шитых за полстолетия. — Вот видите, Пульхерия Ивановна занималась же чем-нибудь: она заботилась о хозяйстве. — Да, она собирала лоскутки. Гоголь далее описывает это хозяйство. Оно состояло в беспрестанном отпирании и запираании кладовой, в солении, сушении и варении бесчисленного множества фруктов и растений. Приготовляли варенье, желе, пастилу, перегоняли водку: тут кучер напивался до бесчувственности, девки объедались. Между тем приказчик с войтом немилосердно обкрадывали господские леса, привозили в барские амбары только половину муки, да и то заплесневшую, подмоченную. Есть хлеб из такой муки не очень-то удобно. — Но, может, они допускали это по доброте? — Более по той же беспечности, по которой оставляли висеть на стене незанимательные для них картины и допускали, чтобы двери скрипели, сколько угодно. — Отчего же не назвать это добротою? — Какая ж доброта, когда для всех зло! Добрый человек этого не стерпит, уж потому, что он добрый. — Но разве можно назвать наших старичков злыми? — Нет; но они не понимали, как управлять хозяйством. — Вот, мы видели, что они не знали толку в картинах, не обращали внимания на удобства жизни, наконец, мало смыс-

лили в хозяйстве. Однако Пульхерия Ивановна солила, сушила, варила. В чем преимущественно состояли ее заботы? — Она более всего заботилась об еде и об угощении. — Что же далее?

Далее Гоголь и описывает главное занятие старичков, состоявшее в еде. — Из чего же можно заключать, что оно было главное? — Из того, как Гоголь его описывает. Он рассказывает о еде Афанасия Ивановича обстоятельно, последовательно, серьезно, как о чрезвычайно важном деле. Это занятие с небольшими перерывами продолжалось целый день, и не только днем, но и ночью, причем и разговоры шли не менее серьезные: о коржиках с салом, о рыжиках, о каше, о соусе с грибами, об арбузе. — Что тут видно со стороны Пульхерии Ивановны? — Видна предупредительность, с какою она предлагает то или другое из своего обширного запаса. Афанасий Иванович только говорит: и то добре, и то хорошо! Он сам беспрестанно спрашивает: чего бы поесть? и тем одушевляет свою хозяйку в ее любимом деле. — В чем наиболее резко выставил Гоголь эту особенность старичков? — В последней сцене, когда Афанасий Иванович, евши целый день, ночью заболел, вы никак не ожидаете, что и тут Пульхерия Ивановна ему скажет: «А не лучше ли вам чего-нибудь съесть, Афанасий Иванович». Однако в этой части говорится не об одной еде: Афанасий Иванович еще что-то делал... — Да, напившись кофе, он выходил в сени и, встряхнувши платком, говорил: «Киш, киш! Пошли гуси с крыльца!» — Описаны где-нибудь еще его занятия? — Далее Гоголь подробно рассказывает, как он подшучивал над Пульхерией Ивановной. — Когда он шутил? — Когда в комнатах было тепло и стояла ясная погода.

Следовательно, тут он был в самом хорошем расположении духа, тут более всего возбуждалась его мозговая деятельность. В чем она состояла? Он все допрашивал: что было бы, если бы дом сгорел, если бы кухня сгорела, если бы кладовая сгорела? Так он мог бы спрашивать без конца, если бы Пульхерии Ивановне была охота отвечать ему. Подобно этому дразнят детей: «Сказать тебе сказку о сером бычке? — Скажи. — Я скажу, ты скажешь, сказать тебе сказку о сером бычке?». Но, может, Афанасий Иванович в самом деле боялся, чтобы дом не сгорел? — Нет, об этом он толковал от праздности, от безделья, как и о том, что пойдет на войну. — Выражается ли тут толь-

ко праздность, безделье? — Пожалуй, и маленькое добродушное лукавство, и любовь к Пульхерии Ивановне: ему приятно было видеть, как она об нем беспокоится. — Какое свойство Пульхерии Ивановны тут перед вами выступает? — Ее нежная пугливость. — «Грех это говорить, бог наказывает за такие речи, — толкует она, — иной раз слушаешь, слушаешь, да и страшно станет».

Что касается до добродушия старичков, то в чем оно более всего выражалось? — В приеме гостей. Они всегда были рады им, как друзьям, оставляли на ночь, угощали на убой. — Откуда происходило это радушие? — Частью от природной доброты и безрасчетности: они не копили денег, не заботились о личных выгодах и довольствовались малым; частью от скуки: в деревенской глуши им редко удавалось видеть новое лицо. Притом Пульхерия Ивановна тут имела случай выказать вполне свои хозяйственные способности, тут был ей настоящий праздник: она толковала, какая водка помогает от поясницы, какая — от шишки на лбу; как Туркенья научила ее солить грибки, а отец Иван открыл секрет расстилать хвостиками вверх цвет, что бывает на нечуй-витре. — Да. Гоголь представляет это радушие, как самое трогательное свойство в старичках; но много ли от этого было пользы? — Гости наедались, сколько душе угодно. Гоголь замечает, что гостю даже предстояла опасность вместо постели очутиться «лежащим на столе».

Соединим же вместе все свойства старичков, как они представлены в повести. — Старички были самого мирного характера и жили уединенно, зная о тревогах света только по слухам. Они искренно любили друг друга и были вполне довольны собою и всем, что их окружало. Они были довольны и спокойны, как дети, которые ни о чем больше не знают, кроме своих игрушек. Они мало знали и мало заботились даже о том, что у них находилось в комнатах. Их равнодушие к удобствам жизни и к таким предметам, как, например, картины, происходило не от того, что они увлечены были другими предметами, а от того, что они ни о чем и не думали, кроме еды. Сами любя поесть, они любили и закармливать других. Не говоря уже о картинах, старички не способны были понимать и того, что ближе всего к ним относилось: все управление деревней они предоставили приказчику и войту. Пульхе-

рия Ивановна, правда, умела готовить разные запасы, но не замечала, как ее обкрадывали девки.

При таком ограниченном уме были ограничены и желания: Пульхерия Ивановна была вполне счастлива, если узнавала секрет, как солить грибы, да могла угощать; Афанасий Иванович только и делал, что ел да подшучивал над нею. Они были очень добродушны и просты; но и добродушие и простота в них много зависели от того, что им не на что было сердиться, не над чем хитрить; в саду, в огороде, на полях вдоволь росло всего, чтобы быть сытым, а о прочем они вовсе не заботились. Такая мирная жизнь может на миг понравиться человеку, утомленному житейскими заботами; но кто привык заниматься каким-нибудь делом, вряд ли не соскучится, слушая рассказы Пульхерии Ивановны о грибах, да шуточки Афанасия Ивановича.

Мы здесь приблизительно привели ответ, к которому преподаватель постепенно приготовит воспитанников. Далее он скажет: мы видим, что в первой половине повести выставлены две главные черты в характере старосветских помещиков: 1) Совершенная неподвижность в их жизни; неподвижность в том смысле, что никакой тревоги или борьбы, никакого умственного труда или малейшего напряжения мозга тут не существовало: все делалось машинально, по привычке, и Пульхерия Ивановна была истинной хранительницей этого застоя; она боялась и мысли о какой-нибудь перемене. 2) Их простота и добродушие, происходившие частью от самой их уединенной жизни, частью от природного мягкосердечия. Как ни пуста была эта жизнь, как ни мелки их думы и заботы, в них все-таки находим одну трогательную черту: их искреннюю любовь друг к другу. Эта любовь в их совершенном одиночестве еще усиливалась привычкою.

Если мы теперь припомним все, что представлено в первой половине, будет нам ясно, что рассказано во второй? — Да, вследствие самой пустоты и неподвижности жизни Пульхерия Ивановна поверила, что смерть приходила за нею, а в остальном высказывается любовь. — Кратко, да не ясно. Какое главное свойство было в характере Пульхерии Ивановны? — Она всего боялась. — То-есть она боялась какой-нибудь перемены. Жизнь ее не была разнообразна: она привыкла всякий день солить, сушить, варить, кормить Афанасия Ивановича, иногда

ухаживать за гостями, и так до глубокой старости. Привычка и любящее сердце крепко привязали ее к тем немногим предметам, которыми они всякий день занималась, а уходить далее, за круг этих предметов, она не могла по ограниченности своих понятий: она и не подозревала, что существуют на свете какие-либо предметы, кроме соленья, сушенья да Афанасия Ивановича с его халатом или полушубком. Если она и видела эти другие предметы, то, как совершенно ей чуждые, она замечала их столько же, сколько содержание картин, висевших в ее доме.

Следовательно, всякая новость должна была ей казаться чем-то чрезвычайным. Мы вот теперь сидим спокойно, вдруг с треском лопнуло стекло в окошке. Мы, пожалуй, вздрогнем; но тотчас же успокоимся, объяснив себе это явление действием мороза или какою-нибудь другою причиною. Но тот, кто никогда не делал себе подобных объяснений, заметив явление в первый раз, может счесть его за чудо. Если бы у Пульхерии Ивановны лопнула банка с вареньем (чего, положим, прежде никогда не случалось), то она и в этом увидела бы дурное предзнаменование.

Любила ли она свою кошку? — Да, но не слишком. — То-есть она к ней привыкла, как и ко всему в доме: ей кошка все-таки была необходима наравне с другими предметами, которые входили в круг ее забот. Вдруг кошка пропала... что же тогда произошло?—Пульхерия Ивановна потосковала о ней и скоро забыла.

Следовательно, пропажа кошки еще не могла ее поразить: пропажа разных вещей в хозяйстве слишком обыкновенное дело. Что же ее поразило? — То, что кошка вернулась и вновь убежала, когда Пульхерия Ивановна ее накормила и стала ласкать.—Вот, уже это совсем необычность. Кошка, может быть, пропадала и прежде; но никогда не бывало, чтобы она вдруг бросилась бежать, когда ее кормят и ласкают.

Следовательно, это была не кошка, а что-то другое, подумала Пульхерия Ивановна. Отчего же она именно пришла к мысли о своей смерти? — Вероятно, потому, что была стара и уже чувствовала себя слабою.—Без сомнения. Мысль о смерти и прежде смутно ей представлялась; но для старого, слабого организма довольно одного толчка: сильного беспокойства, изумления, страха, даже

неожиданной радости, чтобы его разрушить. Старик с хилым телом ходит, ходит и вдруг умирает как будто без всякой причины: съест лишнее или так немного более обыкновенного разгорячится кровь — он уж и не вынес. Но для Пульхерии Ивановны довольно ли силен был толчок, довольно ли важна была причина, чтобы так расслабнуть? — Да, кошка показалась ей привидением, потому что старушка не догадалась, как она одичала посреди котов. — Вот, Гоголь и представляет, что вовсе не по кошке она стосковалась, даже не от старости пришла ей в голову печальная мысль, а что ее губит суеверный страх, одно воображение, изменившее кошку в призрак смерти. Зачем это? — Чтобы показать, какая мелкая причина имела для Пульхерии Ивановны важные последствия. Стосковаться по кошке, предчувствовать свою смерть — в этом все еще есть какой-нибудь смысл: но принять самую кошку за вестницу смерти — это уже совершенно бессмысленно.

Пожалуй, что и так: Гоголь представляет причину смерти такой же пустой и мелкою, как пуста и мелка была вся жизнь. Но далее видим ли мы эту мелочность? — Да, Пульхерия Ивановна толкует о том, как сшить Афанасию Ивановичу парадный халат из ее атласного платья с малиновыми полосками, как ключница должна подавать ему чистое белье и платье, готовить на кухне его любимые кушанья и пр. — Конечно, Пульхерия Ивановна не изменяет себе: ожидание смерти заставляет ее еще более суесться по хозяйству. Она по-прежнему воображает, что в одной еде и в парадном халате состоит все счастье. Но что бы она ни воображала, смешны ли ее последние распоряжения? — С одной стороны, забавны, с другой — наводят грусть, потому что дело идет о смерти. — А ее вздохи, ее жалость, что некому будет ухаживать за ее старичком, что никто так, как она, не будет любить его? — Тут высказывается ее доброе сердце, ее любовь к своему мужу.

Одно ли это? Ведь она уверена, что скоро умрет. — Да, и твердость души: она уже не боится смерти, потому что не думает о себе.

Следовательно, любовь сильнее в ней всякого страха. Вот почему вы смотрите на нее с участием, вам наводят тяжелую грусть ее слова о белье и о халате. Вы видите, наконец, что в этих мелких, ежедневных заботах по хозяй-

ству положено было много любви, а такая бескорыстная любовь, в чем бы она ни выражалась, всегда облагораживает человека.

Что же Афанасий Иванович? Ведь он как будто шутил над предчувствиями Пульхерии Ивановны? — Он шутил по привычке, а сам в этом случае не нашелся что сказать и что сделать. Сначала предсмертные распоряжения старушки, потом ее смерть так его поразили, что он стоял как одурелый и только промолвил: «Так вот это вы уже и погребли ее!.. Зачем?» С одной стороны, перемена в жизни отняла у него весь ум, он совсем опустился: подносил ложку с кашею вместо рта к носу, тыкал вилкою в графин; с другой — тоска расслабила его так, что он таял, как свеча. Он и умер по предчувствию, подобно Пульхерии Ивановне.

Однако, что Гоголь всего более в нем выставляет? — Его тоску по своей старушке. — Мы видим, что и здесь нам не обойтись без сожаления и сочувствия. Пусть Афанасий Иванович превратился в ребенка с горя, его горе все-таки достойно уважения, и мы не посмеемся, что он залился слезами над *мнишками* со сметаной и опрокинул на себя тарелку с соусом. Гоголь и под этою грубою, на вид забавною оболочкой представляет глубокое человеческое чувство.

Какие выводы можно сделать из предыдущих упражнений? Тут являются следующие вопросы.

1. Откуда Гоголь узнал все то, что он рассказывает о старосветских помещиках? — Он встречал много таких помещиков в Малороссии, где сам родился. Он *внимательно* делал *наблюдения над их жизнью*. — Какие, например, наблюдения? Укажите некоторые из них. Следовательно, прежде чем о чем-нибудь писать, надо хорошенько узнать предмет. Узнать его можно из собственных наблюдений или по рассказам других людей: из книг или из изустных рассказов. Объяснить вкратце, когда необходимы книжные известия и когда вообще имеют цену рассказы других людей.

2. Как Гоголь делал наблюдения? У знакомых ему людей он мог, например, видеть, как ели с утра до вечера, как хозяйка припрятывала лоскутки, семечки. Это навело его на мысль посмотреть, как тут *вообще* занимаются хозяйством. Он слышал, как распевали двери, заметил, какие картины висели в комнате, — и стал внимательно

наблюдать, как *вообще* устроен дом. В другом месте он, положим, узнал о необыкновенном случае: как одна старушка умерла, напуганная пропажею кошки, — и стал раздумывать, как *бы объяснить* этот случай из жизни старушки. Так мы всегда начинаем с *отдельных наблюдений* над предметом; но по мере того, как мы делаем наблюдения, *мы связываем* их вместе, и у нас является *мысль о существенных свойствах* этого предмета, о том, чем он именно *отличается* от других сходных с ним предметов (указать это сначала на частях: чем отличался сад малороссийских помещиков, чем — двор, чем — дом, чем — образ жизни). Заметив несколько существенных свойств в предмете, мы уже знаем, на что *еще нам нужно обратить внимание*, какие *еще делать наблюдения*, чтобы предмет был вполне ясен. Мы тут наблюдаем уже не просто, а с известною мыслью.

3. Что делать после того, как наблюдения собраны? Уже при первых наблюдениях нам понемногу выясняется *сущность* предмета. Предмет может быть *более* или *менее* обширен (объяснить, как каждая часть рассказа Гоголя могла бы служить особым маленьким рассказом, хотя предмет тут не был бы вполне выяснен; особой темой могло бы служить гостеприимство помещиков, особой — их мирная жизнь посреди роскошной природы, особой — их незатейливое хозяйство). Значит, нам необходимо *определить с точностью, о чем мы именно будем писать, ограничить забанную себе тему* сообразно с нашими силами и с количеством собранных нами наблюдений и уже в этом ограниченном кругу признаков дополнить наши наблюдения. Мы должны с точностью обдумать, что войдет в наше сочинение согласно с заданною темою. После этого мы старательно *различаем* в предмете *главное от второстепенного, общее от частного и делим предмет на части* (напомнить, как это сделано в повести).

4. Определив содержание, то есть наши мысли о предмете, и разделив его на части, то есть связав мысли группами (о саде особо, о доме особо, о дверях особо, о картинах особо и пр.), мы составляем *план сочинения*, то есть решаем, о чем говорить прежде, о чем после. При этом мы должны внимательно смотреть, чтобы одна часть не смешивалась с другой, чтобы мы, не кончив об одном, не начинали другого, не повторяли в разных местах того же, чтобы не останавливались слишком на мелочах, упуская из

виду, что поважнее, и проч. (указать, как в повести Гоголя могли бы быть запутаны или смешаны части). Следовательно, здесь необходимы *соразмерность* и *последовательность частей*.

5. Если тема с точностью определена, то в сочинении не может быть *ничего лишнего* и находим лишь то, что *необходимо* для разъяснения предмета. Это определяется нашими наблюдениями над свойствами сказанного предмета; *но из тех же наблюдений вытекает и план сочинения*. Мы должны разъяснять части предмета в *таком порядке*, какой наиболее удобен для ясного их изображения (указать, как Гоголь от описания наружности и жилища постепенно переходит к изображению самих характеров).

6. Язык сочинения прежде всего должен быть вполне *прост и ясен*. *Лучшее слово* всегда то, которое более *понятно*; поэтому надо искать выражений, которые с точностью обозначали бы предмет нашей речи, и избегать выражений, неопределенных, общих, дающих двойкий смысл или неупотребительных: устарелых, иностранных, областных и пр. Здесь преподаватель лишь указывает, как удачно у Гоголя прибрано каждое выражение: разбор слога составит предмет особых занятий.

Классные задачи

1. Составить общий конспект повести Гоголя с кратким указанием содержащихся в ней подробностей (форма подобных конспектов нами указана при разборе).

2. Краткое изложение повести в связи с выраженной в ней идеею.

3. План для сочинения «День, проведенный в деревне или вообще за городом», а потом и самое сочинение. Здесь можно рассказать отдельный случай: прогулку, посещение известной местности, охоту или вообще описать занятия целого дня в порядке времени.

Планы подобных сочинений вообще должны быть составлены кратко, и при их обсуждении преподаватель обращает внимание на то, чтобы с точностью было выяснено содержание сочинения, и также на порядок изложения.

4. План для сочинения «Описание деревенской избы в сравнении с городской квартирой» и самое сочинение. Сюда войдут и принадлежности дома (двор, хлев, огород) для указания главных отличий крестьянской жизни.

5. План для сочинения «Суеверные приметы» и самое

сочинение. Примеры суеверных примет; какие люди и когда им верят; какое зло от подобных верований.

6. Прочсть первую часть повести Гоголя «Портрет».

7. Краткий конспект этой повести для объяснения ее плана и мысли.

8. Объяснение сна Чарткова с кратким указанием на то, отчего происходят сны.

9. «Как нужно трудиться, чтобы достигнуть совершенства». Что мешает успешной работе? Как мы сами увеличиваем свой труд, постоянно от него отвлекаясь? Чего мы достигаем настойчивостью в труде?

10. Что значат слова «хороший товарищ»?

УПРАЖНЕНИЯ В РАЗБОРЕ СЛОГА

1. Свойства образного языка

В предыдущей статье мы имели целью показать, как заниматься разбором содержания в словесных произведениях; теперь обратим внимание на разбор слога. Для этого сначала выберем хоть описание степей Гоголя из повести «Тарас Бульба». «Степь чем далее, тем становилась прекраснее. Тогда весь юг, все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря, было зеленою, девственною пустынею. Никогда плуг не проходил по неизмеримым волнам диких растений; одни только кони, скрывавшиеся в них, как в лесу, вытапывали их. Ничего в природе не могло быть лучше: вся поверхность земли представлялась зелено-золотым океаном, по которому брызнули миллионы разных цветов. Сквозь тонкие, высокие стебли травы сквозили голубые, синие и лиловые волошки; желтый дрок выскакивал вверх своею пирамидальною верхушкою; белая кашка зонтикообразными шапками пестрела на поверхности; занесенный бог знает откуда колос пшеницы наливался в гуще. Под тонкими их корнями шныряли куропатки, вытянув свои шеи. Воздух был наполнен тысячею разных свистов. В небе неподвижно стояли ястребы, распластав свои крылья и неподвижно устремив глаза свои в траву. Крик двигавшейся в стороне тучи диких гусей отдавался бог весть в каком дальнем озере. Из травы подымалась мерными взмахами чайка и роскошно купалась в синих волнах воздуха. Вот она пропала в вышине и только мелькает одною черною точкою! Вот

она перевернулась крылами и блеснула перед солнцем!..
Чорт вас возьми, степи, как вы хороши!.. »

Сначала укажем на соотношение мыслей:

А. Широкое раздолье степей.

I. Их обширность.

1. Весь юг России был пустынею:

а) до самого Черного моря;

б) пустыней зеленою, девственною.

II. Их пустынность.

1. Их никогда не пахали:

а, б, в) плуг не проходил и пр.

2. По ним бегали одни кони:

а, б, в) кони, скрывавшиеся в них, и пр.

В. Природа степей.

I. Травы.

1. Общий вид степи, покрытой зеленью:

а, б, в) вся поверхность земли представлялась и пр.

2. Волошки:

а) голубые, синие и лиловые;

б) сквозили;

в) сквозь тонкие высокие стебли травы.

3. Дрок:

а) желтый;

б) выскакивал;

в) пирамидальною верхушкою.

4. Кашка.

а) белая;

б) пестрела;

в) зонтикообразными шапками.

5. Колос пшеницы:

а) занесенный бог знает откуда;

б) наливался в гуще.

II. Птицы.

1. Куропатки:

а) шныряли;

б) под тонкими корнями;

в) вытянув шеи.

2. Множество мелких птиц:

а, б, в) воздух был наполнен и пр.

3. Ястребы:

- а) стояли в небе неподвижно;
- б) распластав крылья;
- в) неподвижно устремив глаза в траву.

4. Дикае гуси:

- а) двигались тучами в стороне;
- б) крик их отдавался в дальнем озере.

5. Полет чайки:

- а) как она подымалась из травы;
- б) как она пропала в вышине;
- в) как блеснула перед солнцем.

С. Заключительное восклицание в связи с началом: степь чем далее, тем становилась прекраснее.

После того как преподаватель путем вопросов приведет воспитанников к подобному разделению содержания, он задает новые вопросы, имея в виду рассмотреть особенности слога. Какими словами описаны пустынности степей?— Весь юг был зеленою, девственною пустынею.— Какое значение имеет слово «зеленою»? — Оно означает цвет пустыни: пустыню, поросшую травой.— А слово «девственною»? — Им определяется уединение степи.— Откуда произошло это слово? — От существительного «дева». — Следовательно, девственным называется все, что находится еще в чистой природной красоте, не тронуту человеком: таковы девственные леса, девственные поля, где не видно и следов людских. Тут предмет определен через сравнение: слово «пустыня» (от прилагательного «пустой») также выражает глушь, уединение. а прилагательное «девственная» только дает живее чувствовать прелесть этого уединения. Но ограничивается ли Гоголь одним этим словом в описании пустыни? — Нет, далее он еще объясняет, что в степях не было пашней и они были привольем для диких коней.— Как это выражено? — Никогда плуг... и пр.

Здесь сказано «по волнам растений». Что это значит?— Здесь снова мы находим сравнение: трава колыбалась при ветре, как волны на море. Зачем же прибавлено «неизмеримые» волны? — По причине того, что степь была громадна и трава на ней высокая, и волны шли во всю ее ширину, от одного конца до другого.— Значит, ветер в степи гулял на свободе, не стесняемый никакими встречаемыми предметами. Каким словам соответствует далее вы-

ражение «неизмеримые волны»? — Сравнение «как в лесу». Трава была так высока, что кони могли в ней совершенно скрываться. — Что значат слова: «плуг не проходил», «кони вытаптывали»? — Это нам рисует пустыню, в которой не жило людей, а бегали одни кони. — Зачем же Гоголь не выразился так, как вы сейчас сказали? — Он хотел представить дело нагляднее, живее: не жило людей, следовательно, не было и пахарей, некому было и плугом рыть землю.

Да, здесь вместо общего понятия является частное: слова «плуг не проходил» разом дают представление и о том, *чем* и *как* пахут, и о том, что земля была необитаема; следовательно, эти слова не только *обозначают*, но и *рисуют* предмет, хотя и не совсем точно. Перед пашнею обыкновенно выжигают степь, и плуг проходит не по «волнам растений», а только выворачивает их корни; но Гоголь допустил эту неточность, чтобы вместе представить и громадность дикой, вспаханной почвы. «Кони вытаптывали» также нагляднее представляет нам бег коней и силу их копыт. К чему же служат эти слова, дающие вместо общих более ограниченные, частные понятия о предметах? — Чтоб живее и нагляднее обрисовать предмет. — Или, говоря иначе, дать *живой образ* предмета. Этот образ не только живой, но и *цельный*: мы видели, что все слова, служащие к описанию предмета, находятся в соответствии друг с другом, взаимно друг друга дополняют и поясняют, обозначая предмет с разных сторон. Укажем точнее это соответствие. Гоголь развивает перед нами понятие о пустыне:

Пустыня. { 1) была девственная: на ней вовсе не жило людей,
2) поэтому плуг не проходил по ней: не жило и пахарей,
3) а одни кони вытаптывали траву: водились одни кони.

Пустыня. { 1) была зеленая: вся покрыта растениями;
2) растения (т. е. травы) были дикие и
3) походили на неизмеримые волны, а
4) высотой чуть не равнялись лесу.

Девственность и дикость степи в соединении с безлюдностью и богатством растительности составляют понятия нераздельные, которые *естественно* сливаются в *одно* представление.

Мы видели, что в описании одни слова с точностью обозначают предмет; другие, обозначая его, в то же время нагляднее представляют, живее рисуют. Укажите слова, которые только обозначают предмет? — Гоголь, определяя место, говорит «весь юг» и потом прибавляет: «все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря». Пустыню он называет «зеленою», растения «дикими». — А слова рисующие? — Девственная пустыня, неизмеримые волны растений и пр. — Конечно, строго нельзя отделять одних слов от других: мы постоянно в простом разговоре употребляем слова, дающие живое, наглядное представление о предмете, хотя и не думаем ни о какой картинности в выражениях. Мы говорим о *носике* и *ручке* у чайника, об *ушке* иголки, о *ножке* у стола, тогда как *носик*, *ручка*, *ушко*, *ножка* собственно составляют части человеческого тела; мы говорим: *дождь идет*, *трескучий мороз*, мне *вспало* на ум, тогда как идти может только существо, одаренное произвольным движением и ногами; трещит не мороз, а дерево, камень и другие предметы, сжатые холодом; падает не представление, не мысль, а какой-нибудь предмет чувственный *. Но надо все-таки различать речь *простую*, обыкновенную, от речи *образной*. Скажите, как вы описали бы пустыньность степи, имея целью только дать простое о ней понятие? — Степь была огромная (мы сказали бы, сколько верст в длину и в ширину); на ней росли густые, высокие травы (мы определили бы футами их высоту); тут не было никакого человеческого жилища, никто не обрабатывал дикой земли, одни кони бегали на свободе. — Напротив, Гоголь говорит: девственная пустыня, волны растений, плуг не проходил... что особенного в этих выражениях? — В них есть сравнение. — Так; но сравнение может быть выражено прямо: кони скрывались в траве, как в лесу; раскраснелся, как маков цвет; дождь льет как из ведра... так ли выражено сравнение в словах: «плуг не проходил по волнам растений»? — Нет, здесь не сказано: «по растениям, которых было такое множество, что они при ветре колыхались, как волны на море», а выражено кратко: «по волнам растений».

* Вопросы о происхождении в языке такого рода выражений нельзя касаться мимоходом; но мы здесь кратко повторяем только то, что должно уже быть известно воспитанникам из грамматического курса.

Приведем еще пример. Какие сравнения в словах ко-саря у Кольцова: «На лице моем кровь отцовская в мо-локе зажгла зорю красную»? — Здесь румянец лица, или, лучше сказать, кровь, которая виднеет в жилках, сравнивается с огнем и с зарею; белый же цвет кожи — с молоком. — Этим Кольцов изображает здоровье молод-ца, его молодую силу, которую наглядно представляет в теплоте и ярком цвете крови. Теплота крови у всех лю-дей, у больных и здоровых, бывает почти одинаковая; румянец также не всегда означает здоровье; но уже при-нято бодрость здорового человека означать словами: «го-рячая кровь» и видеть ее выражение в свежем цвете ли-ца. Итак, здесь следующий переход понятий:

Кровь теплая, точно <i>горит</i>	Щеки красные, как <i>заря</i>	Лицо белое, как <i>молоко</i>
Кровь зажигает —	красную зорю —	в молоке

Если взять эти слова в обыкновенном смысле, то они будут нелепостью; но здесь — другой смысл. Скажите, что поставлено здесь вместо настоящих слов, которыми нужно бы обозначать предмет? — Слова, означающие предметы, взятые для сравнения. — Следовательно, мы сначала только сравниваем разные явления: щеки крас-неют, точно горят, а потом для краткости употребляем уже только слово, взятое для сравнения: щеки разгоре-лись. Слова, так употребленные, называются *переносны-ми* (по-гречески *метафоры*). Как же определить перенос-ные слова по самому их названию? — Переносными сло-вами называются такие, которые выражают понятия, пе-ренесенные от одного предмета к другому. — От всяко-го ли предмета можно брать такие понятия? — Нет, от предмета, в чем-нибудь сходного с тем предметом, на ко-торый понятие переносится. — Тут довольно сходства в одном каком-нибудь признаке: в молоке берется для сравнения один раз только его нежный белый цвет, на-пример, *млечный путь на небе*, в другой раз время и спо-соб питания: *молочные зубы*, в третий — некоторые свой-ства того, кто питается молоком: *молокосос* и т. д. К че-му таким образом переносятся понятия? — Чтобы живее и нагляднее представить предмет.

Какие именно метафоры придают живость представ-лению? Возьмем еще пример из песни Кольцова «Уро-жай»: «Туча черная понахмурилась, понахмурилась, что задумалась... ополчается громом, бурей» и пр. — Здесь

свойства одушевленного предмета приданы неодушевленному. — А придают ли свойства неодушевленного другому неодушевленному? — Да, например: *волны растений*. — Приведите еще примеры. — *Подошва горы, корешок книги, рукав реки, золотистый песок, белопуховый снежок, белоснежная ткань, зеркальное озеро*. — К чему служат такие слова? — Чтобы придать наглядность представлению. — А какие именно понятия особенно нуждаются в наглядности? — Понятия умственные, отвлеченные. — Как же их изображают? Как представить нагляднее понятия об уме, о воле, о чувстве, о счастье? — Говорят: *острый ум, легкий ум, крепкая воля, железное терпенье, горячее чувство* и пр. Следовательно, здесь придают предмету умственному свойства предмета чувственного и неодушевленного.

А можно ли переносить признаки от предмета одушевленного к предмету умственному? Приведите такие предметы. — *Взяла тоска, надежда обманула, счастье заколодило, радость приласкала, память возвратилась*. — Следовательно, память может и убежать? — Нет, говорят: *я потерял память*. Здесь память представлена как предмет чувственный. — Говорят ли: *привет счастья, улыбка радости, горе меня преследует*? — Такие выражения встречаются в стихах. — Да, только они довольно искусственны. Надо знать, что русскому языку мало свойственны метафоры, в которых действия предмета одушевленного придают предмету отвлеченному: они большею частью заимствованы из французского языка и чем меньше употреблять их, тем лучше. Повторим, какие метафоры чаще всего попадают в русском:

1. Метафоры, где признаки одушевленного приданы неодушевленному: *солнце играет, цветок манит, ветер гуляет, гроза встает, месяц всходит* и пр.

2. Метафоры, где признаки неодушевленного приданы неодушевленному: *медный цвет, лазурное море, бархатный лужок, серебристый голос* и пр.

3. Метафоры, где признаки чувственного предмета приданы умственному: *горькая доля, пылкое воображение, широкая удаля, растроченная сила* и пр.

Через сближение разнородных понятий в метафорах речь становится особенно игривою; ей придается живость,

происходящая от разнообразия представлений. Так, у Кольцова в вышеприведенном месте сближаются понятия: *лицо, кровь, огонь, заря, молоко*. Как ни несходны эти понятия, они искусно сведены в одно представление о силе и здоровье молодца: образ чрез это становится не только наглядным, но и *игривым*.

Теперь, собравши все вместе, определим вполне, что такое метафора? — Метафора есть переносное слово или слово, употребленное в переносном смысле, где для большей живости и наглядности представления, понятия, взятые от предметов чувственных и одушевленных, переносятся по сходству в каком-нибудь признаке на предметы умственные и неодушевленные. — Повторим же, какие метафоры у Гоголя в описании степи? — *Девственная пустыня* (от одушевленного к неодушевленному), *плуг не проходил* (от неодушевленного к одушевленному), *волны растений* (от неодушевленного к одушевленному). — Заметим, что не одними метафорами рисуется предмет: всякое слово, которое служит к тому, чтобы как-нибудь *ограничить* понятие, дать вместо общего представления более *частное* и *определенное*, уже можно назвать рисующим словом. Так в предложении «Кони вытапывали» дается разом и общее понятие о том, что кони водились в степи и *частное* представление о беге коней и о действии их копыт. Точно так же вместо целого предмета называют наиболее *характеристичную часть* его: скрываться под кровлею (вместо скрываться в доме), все *флаги* в гости будут к нам (слова Петра I в повести Пушкина «Медный всадник»... флаги — вместо корабли всех наций), тут нужна *сильная рука* (вместо сильный человек), *достать языка* (человек, который мог бы сообщить сведение). Называют еще автора вместо его творений (*читаю Пушкина*), содержащее вместо содержимого (*съел целую тарелку*, т. е. то, что заключалось в тарелке), употребляют единственное вместо множественного (*сосна да ель* вместо *лес из сосен и елей*) — все с тою же целью выразить мысль кратче и нагляднее. Ограничивая понятие каким-нибудь более тесным представлением, мы имеем возможность назвать не только предмет вообще, но и один из его признаков, наиболее для нас важных; поэтому и в обыкновенных словах предмет чаще всего получает название от какого-нибудь его признака: рогатина (от слова *рога*), белок (от слова *белый*), петух (от слова *петь*), чернила

(от слова *черный*), перчатки (от слова *перст*), рытвина (от слова *рыть*) и пр.

Будем теперь продолжать наш разбор. Картина степи, как мы знаем, сначала представлена у Гоголя в общих чертах: далее следуют частности: описание трав и птиц. Объясните образ, заключающийся в словах: «Вся поверхность земли представлялась зелено-золотым океаном, по которому брызнули миллионы цветов». — Здесь подробнее развита прежде употребленная метафора: волны растений. Гоголь называет степь «океаном» по причине ее обширности и множества растений: понятие об океане уже заключалось в словах «неизмеримые волны». Океан назван «зелено-золотым»: это слово вновь напоминает о растениях и, кроме их цвета, изображает блеск солнца, который отражался на их светлых листьях. Слово «океан», в собственном смысле означающее воду, естественно ведет за собою слово «брызнули», которое означает пестроту цветов, рассеянных по степи; а с другой стороны — «океан» как представление о множестве соответствует словам: «миллионы цветов». Так два неодушевленных предмета «степь и океан» здесь сведены в один цельный образ.

Какая часть речи чаще всего употреблена далее при описании цветов? — Имена прилагательные: стебли травы — *тонкие, высокие*; волошки — *голубые, синие, лиловые*; дрок — *желтый*, а верхушка его — *пирамидальная*; кашка — *белая*; шапки ее — *зонтикообразные*. — Откуда взяты все эти названия? — Из самой природы растений. — Отчего же здесь так часто употребляются прилагательные? — Прилагательное прежде всего означает видимое качество предмета, а цветы преимущественно отличаются по их наружному виду. — Заметьте же, что как прилагательные, так и существительные, поставленные при названии предмета с целью обрисовать его, принято называть *эпитетами* (слово греческое, по-русски значит: слова «приложенные»). Какого же рода здесь эпитеты? — Одни означают цвет растений: голубые, синие и пр.; другие наружный вид: тонкие, высокие, пирамидальные, зонтикообразные. — Ясно само собою, что и метафора может быть эпитетом, как, например, при слове «океан» прилагательное «зелено-золотой». Но приведите примеры, где бы эпитетами были имена существительные. — *Злодей-тоска, саночки-самокаточки, сапожки красен-сафьян, лягуш-*

ка-квакушка и пр. Укажите эпитеты в следующих стихах Кольцова, где он говорит о своей суженой.

Что пред ней ты, утро майское,
Ты, дубрава-мать зеленая,
Степь трава-парча шелковая,
Заря-вечер, ночь-волшебница!

Эпитеты — имена существительные: *дуброва-мать*, *степь трава-парча*, *заря-вечер* (вместо *вечерняя*), *ночь-волшебница*; эпитеты — имена прилагательные: *утро майское*, *дубрава зеленая*, *парча шелковая*.

Кроме эпитетов, какими еще словами обрисованы степные цветы у Гоголя? — Глаголами: *волошки сквозили*, *дрок выскакивал*, *кашка пестрела*, *колос наливался*. — Отчего употреблены именно эти глаголы, а не другие? — Здесь названы такие свойства предмета, в которых мы наиболее знакомимся с его наружным видом. — Однако вместо слова *сквозили* можно было бы сказать «виднелись». — Волошки «сквозили» поставлено в соответствие с словами «сквозь тонкие, высокие стебли травы». *Виднеется* предмет везде из-за другого предмета или издали, *сквозит* он только тогда, когда перед ним редкие листья; решетка, стебли травы, вообще что-нибудь сквозное. — Следовательно, это слово ближе других соответствует естественному положению волошек, которые были ниже окружающей их травы. Объясните таким же образом и прочие глаголы. — Желтый дрок «выскакивал». Здесь, казалось, можно бы употребить слово «выступал, возвышался». Но «выступать» собственно значит «выдаваться вперед», а не вверх; «возвышался» же дает одно общее понятие о предмете, не объясняя, как возвышался. Напротив, «выскакивал» точнее определяет положение пирамидальной верхушки дрока, которая, сидя на своем длинном стебле, резко бросалась в глаза, как будто хотела выпрыгнуть из травы. Кашка с ее цветками, расположенными зонтикообразно, обыкновенно густо разрастается в поле и потому *пестреет* посреди остальной зелени. Точно так же глагол «наливался» означает не только то, что колос созрел, но и как созрел. — Что вы замечаете в подобных словах: *созрел* и *наливался*; *выступал* и *выскакивал*; *виднелись* и *сквозили*? — То, что они сходны по значению. — Такие слова, сходные по значению, называются *синонимами*. Приведите в пример еще несколько синонимов. — *Дрожать* и *трепетать*; *тосковать*, *грустить*,

скорбеть, печалиться, унывать, кручиниться, скучать, страдать и мучиться; радоваться и веселиться; бить, колотить и пр. — Как употреблять синонимы? Можно ли одно слово ставить вместо другого, если они очень сходны? — Каждое из них выражает что-нибудь *особенное* в одном и том же понятии, известный *оттенок понятия*, и потому между синонимами мы избираем такие, которые ближе всего соответствуют нашей мысли.

Итак, от *обыкновенной речи* необходимо отличать *речь образную*, в которой мы имеем целью живее и нагляднее представить предмет. В образной речи употребляются слова рисующие: эпитеты, метафоры и пр. Ее главные условия: *естественность* и *целость* образа.

Стройное соединение метафор в одно целое, где один предмет сравнивается с другим во многих частях и подробностях, называется аллегориею (слово греческое, по-русски значит иносказание). В аллегории предмет чувственный *олицетворяется*: а) согласно с его естественным положением, б) согласно с идеею, которую автор хочет представить в живом образе. В стихотворении Лермонтова «Парус» первые два стиха взяты для сравнения; два следующих стиха представляют аллегорический смысл первых. В стихотворениях «Три пальмы», «Спор» и пр. аллегория скрыта уже в самом изображении предмета, взятого из природы. Шат и Казбек как самые высокие горы на Кавказе служат представителями всей окружающей страны и ведут между собою спор о судьбе ее. Преподаватель вместе с воспитанниками разберет подробно несколько таких стихотворений и укажет, где есть несоответствие между частями образа (так, угрозы Шата не соответствуют тому, что Казбек видит на севере в тумане: вначале говорится о завоевании с помощью мирного промышленного труда, а потом речь идет только о воинской силе).

2. Русский народный слог

Разберем теперь одну из наших народных песен, чтобы ознакомиться со свойствами русского народного слога:

Ах, ты поле мое, поле чистое!
Ты, раздолье мое широкое!
Ах, ты всем, поле, изукрашено:
Ты травушкой и муравушкой,
Ты цветочками, василечками,

Ты одним, поле, обещено,
Что среди тебя, поля чистого,
Вырастал тут част ракитов куст;
Что на кусточке, на ракитовом,
Как сидит тут млад сиз орел,
Во когтях держит черна ворона,
Он точит кровь на сыру землю.
Под кустиком, под ракитовым,
Что лежит убит добрый молодец,
Избит, изранен, исколот весь.
Что не ласточки, не касаточки
Круг тепла гнезда увиваются,
Увивается тут родная матушка:
Она плачет — как река льется.
А родна сестра плачет — как ручей течет,
Молода жена плачет — как роса падет;
Красно солнышко взойдет, росу высушит.

С в я з ь и о т н о ш е н и е м ы с л и

А. Обращение к полю и его описание.

I. Певец взывает к полю:

1. Поле чистое,
2. Раздолье широкое.

II. Он изображает красоту поля.

1. Украшенного травушкой-муравушкой,
2. Цветочками, василечками,
3. Одним только обещено: эти слова составляют переход к последующему описанию.

В. Описание того, чем обещено поле.

I. Посреди поля растет ракитов куст.

II. На нем сидит млад сиз орел.

1. В когтях держит черна ворона,
2. Точит кровь на сыру землю.

С. Описание убитого молодца.

I. Он лежит под ракитовым кустом.

II. Избит, изранен, исколот весь.

Д. Плач родных об убитом.

I. Плач матери:

1. Ее сравнение с ласточкой и касаточкой.
2. Как она плачет.

II. Плач сестры.

III. Плач жены.

1. Как она плачет.
2. Чем кончится этот плач.

Что служит здесь главной мыслью? — Смерть молодца посреди чистого поля; поэтому описано и самое поле. — В каких словах прежде всего изображается поле? — Поле чистое, раздолье широкое. Есть что-нибудь сходного в этих выражениях? — Все три слова: *чистое, широкое, раздолье* изображают простор поля. — Следовательно, это — выражения синонимические. У нас в народных песнях синонимами служат не отдельные только слова, но и целые предложения, например:

Ах, прошли, прошли наши красные дни!
Наши радости буйный ветер унес
И развеял их по чисту полю:

Здесь точно так же слова: *поле* и *раздолье*, отдельно взятые, еще не составляют синонимов, но с присоединением к ним других слов уже более выясняется сходное их значение. Но к чему употреблены эти синонимические выражения? — Они живее и нагляднее представляют мысль. — Они представляют мысль с разных сторон и также являются рисующими выражениями. В них мы *далее* *останавливаемся* на том предмете, который нас особенно занимает или волнует. Здесь русский человек с любовью обращается к полю, среди которого ему приходилось провести большую часть жизни, где не раз случалось ему высказывать свою удадь, расправить свои «могутные» плечи, а подчас и скитаться без крова под дождем и ненастьем и изведать всякое горе. Оттого, обращаясь к полю, в своем раздумье он повторяет: «Ах ты, поле мое, поле чистое!» Такие повторения усиливают мысль. Объясните, где в этом стихотворении еще употреблены такие повторительные, синонимические выражения и почему?

Далее говорится: «Ты всем, поле, изукрашено; ты травушкой и муравушкой, ты цветочками, василечками». «Василечки» здесь поставлено как синоним к слову «цветочки», означая наиболее красивые и распространенные цветы; певец как будто хочет сказать: «всякими красивыми цветочками». Употребление же синонимов здесь вообще рисует сочувствие певца к разнообразной красоте поля. Далее, при описании убитого молодца сказано: «избит, исколот, изранен весь». В этих немногих словах нам живо представляются: удадь, богатырская сила по-

гибшего, который до конца, не сдаваясь, бился с врагами, и его горькая доля. В повторении «ласточка, касаточка», с которыми сравнивается родная матушка, усиленно изображена любовь к родному гнезду, наконец, самый плач матери, сестры и жены описан в синонимических сравнениях с влагой реки, ручья и росы. Следовательно, синонимы употреблены: при описании поля, его раздолья и красоты, при описании горького положения убитого молодца и при описании любви и слез его родных: надо всеми этими предметами певец и раздумывает в песне. — Перейдем к сравнениям и метафорам, какие здесь встречаются. — Здесь сравнениями обрисована только любовь матери: она увивается около убитого, как ласточка или касаточка вокруг теплого гнезда, и плачет, как река льется. Далее синонимические сравнения с рекой, с ручьем и росой хорошо обозначают разную степень любви и горя: естественно, что старой матери уже не остается никакого утешения после смерти родного сына; но молодая жена может снова выйти замуж. А куда отнести описание орла? — К описанию поля. — Орел, держащий в когтях черного ворона, занимает главное место в этом изображении. В противоположность цветочкам и василечкам он вдруг «бесчестит», помрачает светлую картину поля. Все бы в поле хорошо, да вот одна беда: хищные птицы подрались между собой из-за добычи, а добычею-то служит честное тело доброго молодца: избит он, изранен, исколот весь, и еще орлы да вороны с ненасытной алчностью готовятся растерзать его. Так подготовлена и закончена печальная, суровая картина, которую несколько смягчает только безутешный плач матери над трупом сына. Здесь поставлено *частное* вместо *общего*: присутствие орла нагляднее изображает печальную долю молодца. — Есть ли метафоры в разбираемой нами песне? — Метафор здесь немного: раздолье *широкое*, поле *изукрашено, обещено, точит кровь на сыру землю*. (В метафорах: «поле изукрашено, обещено» поле олицетворяется как предмет, напоминающий народную радость и горе.) — Какие здесь эпитеты и к чему они служат? — Они здесь частью также описывают раздолье поля (*чистое, широкое*), любовь матери (*тепло* гнездо, *родная* матушка), частью служат к общему описанию предмета (*млад сиз* орел, *черный* ворон, *часть* ракитов куст, *сыра* земля, *добрый* молодец).

Теперь, рассмотрев по частям все выражения, обратим внимание на то, как они соединяются в описании одного предмета. — Здесь главной темой служит смерть молодца посреди чистого поля. Обращаясь к полю, певец любит его красотой и тут же представляет мрачный образ смерти и безнадежную тоску матери об убитом сыне. В обращении к полю соответствуют между собою слова «чистое» и «раздолье». За словом «изукрашено» естественно следуют ласкательные: «травушка», «муравушка» и пр. Описав раздолье и красоту поля, певец не вдруг знакомит вас с главным предметом своей думы: тут постепенный переход от поля к ракитовому кусту, растущему посреди его, следовательно, далеко от жилища, к орлу и ворону и наконец к убитому молодцу. Орел и ворон слетелись вместе не даром. Выражения «держит в когтях, точит кровь» естественно рисуют нам хищную птицу и заставляют догадываться, в чем дело, чем же поле обещено.

После этого уже довольно краткого описания убитого молодца, чтобы разъяснить главную мысль. В следующей затем картине, в противоположность орлу и ворону, мать является ласточкой и касаточкой. Слова «ласточка и касаточка, тепло гнездо, родная, увивается» естественно сближаются между собою в описании материнской заботы и скорби. Таково же соотношение между собою слов: «мать, сестра, жена; река, ручей, роса; льется, течет, падет». — Но к чему еще прибавлено: «Красно солнышко взойдет, росу высушит»? Это сказано в шутку над легкими слезами молодой жены.

Содержание разобранной нами песни объясняется другими, сходными с нею песнями, какова, например, песнь «Ах, пал туман на сине море» и пр.

Мы рассмотрели синонимы, сравнения, метафоры и эпитеты песни «Ах ты, поле мое, поле чистое». Заметим теперь вообще, что русский народный слог отличается особенным богатством изобразительных синонимических выражений. Приведем еще примеры из песен: *она плачет, как река льется: возрыдает, что ключи кипят; отвезу тебя к отцу матери, к роду племени; завезла меня добра молодца прыткость, бодрость* молодецкая; не огонь горит, *ретиво* сердце *молодецкое*; Ах! Конь ли мой, конь, *лошадь* добрая: не *спала-то* я, не *дремала* — я не *думала*, *младшенька*, не *гадала*; не могу я думы крепкие ни

придумати, ни раздумати, приложить ума разума; как вечер мой мил сердечный друг загадал ли мне загадочку хитру, мудру, неотгадливу, неотгадливу, непридумчиву, непридумчиву, ужасную!» и пр. Подберите также примеры народных сравнений. — «Уж как пал туман на сине море, а злодей-тоска в ретиво сердце»; «Ах, кабы на цветы да не морозы, и зимой бы цветы расцветали — ах, кабы на меня да не кручина, ни о чем бы я не тужила»; «Туманно красно солнышко, туманно-кручинна красна девица, печальна». — Откуда заимствованы все эти сравнения? — Из окружающей природы. — То есть в народной русской песне человек с его чувством и мыслью, всегда поставлен рядом с природою, его окружающей, как будто бы природа принимала участие в делах его. Оттого песнь большею частью начинается обращением к ветру, к дубровке, к рябинушке, к полю, к садику, к речке, к горам, к туману и пр. Дуброва преклонила веточки, птички из нее вылетали, оставалась одна горемычная кукушечка: у кукушечки ясный сокол разорил теплое гнездышко, разогнал детушек по ельничку, по березничку. Это изображает горе покинутой девушки. Или девушка обращается к буйным осенним ветрам, чтобы они отнесли к другу восточку, или спрашивает: «Отчего ты, сад, засыхаешь, землю листьями застилаешь? отчего, мил друг, не бываешь?..» В другой песне разбойник говорит дуброве: «Не шуми, мати, зеленая дубровушка, не мешай мне, доброму молодцу, думу думати»; удалцы из шайки Стеньки Разина жалуются: «Ах, туманы вы, туманы непроглядные! Иссошили вы молодцев, сокрушили удалых до крайности!»

Но что особенного вы замечаете в таких сравнениях, как следующие: «Не былинушка в чистом поле зашаталась, зашаталась бесприютная головушка»; «что не ласточка, не касаточка вокруг тепла гнезда увивается, увивается тут родная матушка»; «что не лебедь ходит белая, по зеленой травке шелковой, ходит красна девица душа»? — Здесь сравнение выражено отрицанием. — Эта отрицательная форма сравнения наиболее употребительна в народной русской речи: «Под тобою ли, рябинушка, *не* трава растет, *не* огонь горит — ретиво сердце молодецкое». Это значит, что сердце порит, как огонь (далее еще прибавлено: «ах, горит, горит, как смола кипит»); но отрицанием *не* сильнее разграничиваются понятия: глав-

ное (сердце) от того, которое взято для сравнения (огонь). Народный ум здесь как будто делает такое логическое сопоставление: сердце чувствует жар; оно как будто горит, сердце точно огонь; но это все-таки, не огонь, а сердце. Следовательно, в отрицательном сравнении сильнее выступают перед нами и различие и сходство сравниваемых предметов.

Метафоры в народном слоге встречаются не часто: живой образ в наших песнях чаще выражается прямым сравнением. Объясните, какое значение имеют метафоры: «Ах, прошли наши красны дни; наши радости буйный ветер унес и развеял их по чисту полю». — Добрый молодец говорит о минувшем счастье: свои счастливые дни он называет *красными*. Красный цвет означает вообще яркий цвет и служит выражением красоты, веселья: красное солнце, красная девица, красный день. Но эта радость исчезла, ее заменило горе; подобно буйному ветру, уносящему цветы, травку, умчало без следа радость. Буйный ветер здесь изображает силу горя. — Приведите в пример еще несколько народных метафор. — «Чужедальная сторона без ветру сушит, без морозу знобит»; «чужая сторонушка горем вся изнасеяна, слезами полита, печалью огорожена»; «взяло Добрыню пуще острого ножа по его сердцу богатырскому, разгорелось сердце молодецкое» и пр. — О народных метафорах можно сказать то же самое, что мы заметили о сравнениях вообще; для оживления мысли здесь служат обыкновенные явления природы: солнце, огонь, вода, мороз, ветер, туман; или особенно драгоценные предметы: золото, шелк (травка шелковая); или обыденные занятия народа, как, например, посев (поле чистое косьми засеяно, кровью полито, печалью поросло) и пр. Как в этих сравнениях и метафорах, так и вообще при замене *общих понятий частными* русская речь отличается особенной силою и выразительностью. В песне «Не сиди, мой друг, поздно вечером» мы найдем это в описании ожидания, горя, любви; в другой песне девушка так выражает свою преданность другу: «Я в те поры мила друга забуду, как подломятся мои скоры ноги, как опустятся мои белы руки, засыплются глаза мои песками, закроются белы груди досками». Все это сказано, в частности, вместо общего понятия: «когда я умру». Или грусть описана в следующих подробностях: «Ни о чем бы я не тужила, не сидела бы я подпершия;

не глядела бы во чисто поле». С такою же наглядностью удалыцы Стеньки Разина изображают свое молодечество: «Мы веслом махнем — корабль возьмем, кистенем махнем — караван собьем, мы рукой махнем — девицу возьмем». Мы видели, что в народных сравнениях и метафорах везде являются естественные предметы; но мир животных, особенно птиц, занимает главное место в аллегориях. Такова хороводная песня «Синичка». Синичка варит пиво и созывает гостей.

Совушка-вдовушка незваная пришла.
Снигирюшка по сеничкам похаживает.
Соловушка головушку поглаживает.
Стали все птички меж собою говорить:
Что же ты, снигирюшка, не женишься?

(С а х а р о в, Хороводные песни, № 28).

Почти все главные русские птицы и рядом с ними все звания и сословия перечислены в песне: «Протекало синее море, слетались птицы стадами» (С а х а р о в, Разгульные песни, № 26). Тут между прочим говорится:

Сова у нас на море воеводша:
То-то высокие брови!
То-то веселые взгляды!
То-то хорошая походка!
То-то желтые сапожки!
С ножки на ножку ступает,
Высокие брови подымает.
Гуси — на море бояре.
Утята — на море дворяне.
Чирята — на море крестьяне.
Воробьи — на море холопья.

Другого рода аллегии представляют народные песни, где понятия отвлеченные выражаются в чувственном образе. Так, девушка перед свадьбой прощается с волею и говорит: «Куда мне свою волюшку пустить будет? Пущу я свою волюшку по милым подруженькам: покрасуйтесь, любезные, поколь вы у матушки» (С а х а р о в, Свадебные песни, № 178). Точно так же добрый молодец представляет горе: «Я от горя в темные леса, а горе прежде в лес зашел; я от горя в почестной пир — а горе зашел, впереди сидит; я от горя на царев кабак — а горе встречает, уж пиво тащит» (С а х а р о в, Разгульные песни, № 28).

Перейдем к эпитетам. Эпитетами могут быть имена существительные. Не припомните ли еще таких эпитетов,

как «надеженька-голубушка»? — Солнышко: красно солнышко — родная матушка, солнышко Владимир-князь. — Для выражения ласки служат также существительные: свет, душа, радость, утеха, мать, голубчик и пр. Так говорят: надежда добрый молодец, душа-девица, свет-быстрая речка, мать-сыра земля. Народ избрал ласкательными именами самые дорогие предметы: свет, душу, мать. Окончания ласкательных и уменьшительных: *-ушка, -юшка, -ышка, -анька, -к, -чек* имеют то же значение. Заметим, что окончания, означающие ласку, любовь или презрение, грубость, увеличение и т. п., заменяют собою эпитеты, следовательно, также служат образности слога. Приведите примеры. — Солнышко вместо милое, дорогое солнце; лебедушка вместо милая лебедь; старушонка вместо дрянная старуха; деревушка, дровнишки, сапожищи. — Припомните, как употреблены в басне Крылова слова «тихохонько» и «толк».

Мартышка, в зеркале увидя образ свой.
Тихохонько медведя толк ногой.

Тихохонько — наречие, означает: очень тихо и осторожно, *толк* — однократный вид глагола, вместо *толкнула*, означает скорость движения. — Этим описана сплетница, которая с известными ужимками указывает на недостатки ближнего. Следовательно, наречие и глагол здесь употреблены в такой форме, которая дает образность представлению. Мы видим, что образность в слогe происходит не только от выбора слов, от известной постановки одного слова вместо другого, но и от некоторых грамматических форм в именах существительных, в прилагательных (окончания *-енький, -хонек, -оватый, -стый*), в глаголах (особенно при употреблении времен и видов) и наречиях. Мы говорили об эпитетах: что можно сказать про такие народные эпитеты, как «чистое» поле; «темный» лес; «добрый» молодец; «красная» девица? Часто ли они употребляются? — Они стоят постоянно при известных словах. Молодец всегда называется добрым, хотя о доброте его нет и слова. — Эти *постоянные* эпитеты составляют также отличительное свойство народной поэзии. Приведите еще примеры. — Калены стрелы, добрый конь, красное солнце, частый дождик, сыпучий песок, звончатые гусли, частые звезды, русая коса, перекатная звезда, ретиво сердце, сине море.

В одной песне добрый молодец, будучи присужден расстаться с своею невестою, говорит: «... обвенчаюсь я с иной женой, с смертью раннею». Как надо понимать эти слова? — Он в шутку называет смерть женою. — Да, только здесь горькая шутка. Такая ли шутка в словах песни:

Друженька хорошенький!
Друженька пригоженький!
Поехал дружка воевати
Вокруг печи на лопате....
Друженька хорошенький!
Друженька пригоженький!
С лютыми зверями,
С тараканами, с сверчками...

Нет, здесь величают дружку для смеху. — Да, и смех здесь очень легкий, шутка довольно грубая, основанная на таких словах, как «лопата, тараканы» и пр. Но народ удовлетворяется и этой незатейливой шуткой во время веселого свадебного пира. Другое дело, когда он задумывается над своею судьбою, когда горькие обстоятельства жизни вызывают у него скорбную улыбку. Однако нельзя ли в самом способе, каким выражена шутка, найти чего-нибудь общего между словами молодца о смерти и этим величаньем дружки? — И там и тут слова надо принимать в обратном смысле: дружка воюет с лютыми зверями; но это выходит война вокруг печи на лопате с тараканами и сверчками. — Итак, о женитьбе на другой, о войне с лютыми зверями сказано с той целью, чтобы сильнее представить совершенно противоположное. Это называется говорить *иронически*. Что же такое ирония? — Речь, в которой мы, в насмешку над другим или над своей горькой судьбой, утверждаем противное тому, что хотим сказать. — Так в иронии мы на вид соглашаемся с мнением другого, чтобы выставить его нелепость, в шутку хвалим, что стоит хулы, смеемся, когда плакать хочется. В народных пословицах, изображающих бедность, особенно много едкой иронии: «Благодаря Христа, борода не *пуста*, хоть три волоска, да *растопорищившись*»; «Наготы, босоты *изувешены* шесты»; «Холоду, голоду амбары *полны*»; «Только и *посуды*, что сучки в бревнах»; «Встал да пошел, так и *вотчина* со мной»; «*Шапка* волосая, *рукавицы* своекожные». Объясните, где еще есть ирония в песне «Не сиди, мой друг, поздно вечером». — В конце песни в словах:

«Не сидит она поздно вечером, а горит свеча воску ярого». Горение свечи прежде означало веселое ожидание друга, а теперь оно имеет другой горестный смысл: свеча горит перед умершей. Между тем это высказано не вдруг, и в первую минуту у вас остается сомнение, отчего же горит свеча. — Подобная ирония нередко встречается в народных песнях. Так смертный бой сравнивается со свадебным пиром в одной старинной поэме (в «Слове о полку Игоревом»): «Здесь не достало кровавого вина; здесь пир окончили храбрые русские: сватов (сабли) напоили, а сами легли за Русскую землю». В одной из новейших песен добрый молодец, умирая в поле, говорит коню: «Ты скажи моей молодой жене, что женился я на иной вдове, что за ней я взял поле чистое, нас сосватала сабля острая, положила спать калена стрела». В песне «Не шуми, мати зеленая дубровушка» добрый молодец на вопрос царя: кто были его товарищи в разбое, — отвечает:

Я скажу тебе, надежа, православный царь,
Всю правду я скажу тебе, всю истину,
Что товарищей у меня было четверо:
Уж как первый мой товарищ — темная ночь,
А второй мой товарищ — булатный нож,
А как третий товарищ мой — добрый конь,
А четвертый мой товарищ — тугой лук,
Что рассыльщики мои — калены стрелы.

Царь с такой же иронией говорит ему:

Исполать тебе, детинушка, крестьянский сын,
Что умел ты воровать, умел ответ держать;
Я за то тебя, детинушку, пожалуйу
Среди поля хоромами высокими,
Что двумя ли столбами с перекладиною.

Мы видели, как синонимы, сравнения, метафоры, эпитеты соединяются между собою. Приведем этому еще пример из песни «Не сиди, мой друг, поздно вечером». Общую темой здесь служит взаимное прощанье доброго молодца и девушки, а в частности: напрасное ожидание горя, разлуки, уверение в неизменной верности. В первых трех стихах синонимически описано, что ждать напрасно. Наступившее горе представлено преимущественно в сравнении с действием ветра. Здесь соответствуют слова: прошли и унес, красны дни и радость; буйные, унес, размыкал и чисто поле. Верность изображена в сравне-

ниях с солнцем и с месяцем, с горлинкой и лебедушкой. Синонимы «горят, светят» стоят в соответствии со словами «любить»; «горlinka», «лебедушка», изображающие нежность, в соответствии с эпитетами «милый, ненаглядный, надеженька». Слова девицы: «Не жилица я на белом свете» — соответствуют словам молодца: «не любить два раза добру молодцу». Кроме того, здесь девица высказывает прямо, что молодец выражает иронически: «обвенчаюсь я с иной женой». Жестокая непреклонность воли родительской стоит в связи с тем, что ожиданье напрасно: здесь изображение разлуки и ее последствий переходит в иронию. — Заметим еще, что вместо слова «ирония» употребляют слово «юмор»; но под иронией обыкновенно разумеют *намеренную* шутку или насмешку, а под юмором то *наивное изображение смешного*, где автор описывает пустяки, как важные, необходимые и достойные полного внимания дела. Примером может служить в повести «Старосветские помещики» описание того, как Афанасий Иванович подшучивает над Пульхерией Ивановной, как он ест и пр. У людей, которых вся жизнь состоит из мелочей, и мелочное ведет иногда к важным последствиям. Тогда и юмор, подобно горькой, серьезной иронии, мешает смех со слезами: у Гоголя мы видим это в описании смерти Пульхерии Ивановны и в описании жизни Афанасия Ивановича после ее смерти. Таким образом, ирония и юмор, смотря по предмету шутки, по более или менее глубокой мысли автора, начиная с осмеяния чего-нибудь внешнего (как это бывает в обыкновенных житейских шутках), доходят до изображения горестных противоречий в жизни и судьбе человека. Ирония в этом случае иногда называется *сарказмом*, что означает едкую и злую насмешку. Что касается народного юмора, то мы его находим в сказках, каковы, например, сказки о лисе, о ерше щетиннике, о коте, козле и баране и пр.

Изложим теперь в связи все, чего мы доискались в народном слоге.

1. Русская народная речь отличается особенной *живостью* и *образностью*. Это мы прежде всего видим во *многих грамматических формах*, исключительно свойственных русскому языку: таковы в именах существительных — ласкательные, уменьшительные, означающие презрение и пр. (*соловушка, волюшка, умок, умишко, сердечко,*

сердечушко), в именах прилагательных — означающие степени качества (*беловатый, цветистый*), в глаголах — сокращенные однократные (*бац, хватъ, шастъ*), в наречиях — многие сложные в предлогах формы (*впрочернь, вскачь, напропалую, исподтишка, наперекор, мелко-ни-мелко*). Сюда относится опущение связки, местоимений, союзов и многих других слов в предложениях: этим речь приобретает краткость и силу: «Житье — вставши, да за вытье». «Лег — свернулся, встал — встряхнулся: вот моя жизнь».

Подробное рассмотрение этих форм принадлежит грамматическому курсу.

2. К *определенности* в народной речи служит *разнообразное употребление синонимов*, изображающих один и тот же предмет с разных сторон. Здесь надо различать синонимы в отдельных словах (рассердился, разгневался — закричал, завопил громким голосом) и в целых выражениях (на заре утренней, при восходе ли красна солнышка; что под крышею под зеленою, что под яблонью под кудрявою).

3. Народная речь богата *сравнениями* и *метафорами*, которые свидетельствуют о тесном сближении народа с окружающей природою. Между сравнениями надо отличать сравнения отрицательные; в них виден анализ народного ума, отделяющего главный предмет мысли от предмета, взятого для сравнения.

4. В *народных аллегориях* обыкновенно олицетворяется *мир животных*, служа к изображению человеческих действий. Здесь чаще всего являются птицы, изображая то или другое действие человека: сокол — удаль, лебедь — девичью красоту, кукушка — горемычность женщины, ласточка, касаточка — материнскую нежность и проч. Кроме того, есть аллегории, в которых предметы отвлеченные (воля, горе) представляются в чувственном образе: «Наши радости буйный ветер *унес* и *развеял* их по чисту полю».

5. В народной речи встречаются *постоянные* эпитеты, нераздельно стоящие с названием предмета; они означают в нем какое-нибудь постоянное свойство: *добрый* конь, *мать-сыра* земля, *темный* лес и пр. Русская речь также богата изобразительными эпитетами в сложных словах: «голубь сизокрылый, мохноногонький; речка кру-

тобережна; шатер белотонкий; жемчужина окатная; камка мелкотравчатая».

6. В народных песнях мы нередко находим горькую шутку, *иронию*, особенно при описании смерти. Напротив, *юмор* чаще встречается в народных сказках, где с простодушной веселостью описаны проделки лисы, кота, щуки зубастой и пр.

ПОЭЗИЯ

Различие эпоса, лирики и драмы

(Разбор стихотворения Пушкина «Бесы»)

Мы сначала укажем в самых общих чертах различие между тем, что называют в поэзии эпическим, лирическим и драматическим. Изберем для этого хоть стихотворение Пушкина «Бесы» и хорошенько вникнем в его содержание.

Пушкин тут изображает зимнюю метель, застигшую его дорогой.

Мчатся тучи, выются тучи;
Невидимкою луна
Освещает снег летучий.
Мутно небо, ночь мутна.

Слова «мчатся, выются» с повторением «тучи» означают быстроту туч, которые несутся клубами: луна просвечивает сквозь них (хоть ее и не видно) на падающий снег, и в ее тусклом свете все смутилось. Однообразная езда (еду, еду и пр.), однообразный звон колокольчика наводят тоску; берет страх, как бы не сбиться с дороги. Ямщик с трудом едет, жалуется на вьюгу... вот он заблудился, чуть не въехал в овраг, кружит в поле, высматривая придорожный верстовой столб, захряс было с кибиткой, да, слава богу, выбрался; кони, ставши на миг, опять поскакали вперед без помехи. По простонародному взгляду ямщика, все эти обычные действия метели произошли не просто, естественным порядком, а по тайному влиянию бесов; бесы олицетворяют для него действующие силы природы, и, испытывая их на себе (вьюга мне слипает очи, все дороги занесло и пр.), он полон суеверного страха.

Поэт, пользуясь этим верованием простого человека, и сам представляет вьюгу как действие бесов: в нем тут высказалась только *потребность облечь в жи-*

вой образ впечатление, произведенное на него бурей, и жалобный вой бесов (т. е. бури) возбуждает в нем не суеверный страх, а сердечную тоску:

Мчатся бесы рой за роем
В беспредельной вышине,
Визгом жалобным и воем
Надрывая сердце мне.

Из каких подробностей мы видим, что бес с его проделками означает именно бурю? Это лучше всего можно указать в словах ямщика (в третьей строфе): бес на него дует, плюет (ветер, падающий снег), толкает в овраг испуганного коня (значит, ямщик съехал с дороги), торчит небывалой верстой (глаза ямщика заслеплены снегом; ему мерещится верстовой столб, который он ищет), сверкает малой искрой (действие того же снега или блестящие глаза волка, выглянувшего из леса). Кроме этих обманов чувств, и далее говорится, что бесы кружатся, как листья в ноябре, жалобно воют и пр. Так, по требованию поэтического творчества олицетворяющий образ слит с идеей, взятой из действительности, то есть с представлением снежной метели и ее действия на душу. Собственно, к описанию бесов относятся немногие стихи:

Вижу, духи собралися
Средь белеющих равнин...
Сколько их! Куда их гонят?
Что так жалобно поют?
Домового ли хоронят?
Ведьму ль замуж выдают?

Но и здесь близкое отношение к предмету: неясные образы, возбуждаемые в душе зимней вьюгой, напоминают собою всю нескладицу чертовщины, созданной народной фантазией.

Обратим теперь внимание на две стороны, какие представляет нам изображение Пушкина: с одной стороны, мы узнаем здесь действительный предмет, произведший известное впечатление на душу, с другой — самое это впечатление. Поэт изображает, во-первых, что происходило *вне его*, противопоставляя своему сознанию и чувству видимые предметы (взгляд объективный); во-вторых, что совершалось в *нем самом*, заставляя нас наблюдать эти предметы под обаянием чувства, какое они произвели на него (взгляд субъективный). В первом случае мы знакомимся с предметом независимо от лично-

го чувства автора: сюда относится изображение метели со всеми ее действиями, с хлопьями снега в мутном лунном свете, с блужданием в поле, с обманами чувств и пр; сюда же можно отнести изображение ямщика с его суеверным чувством. Хотя чувство составляет не внешнюю, а внутреннюю сторону в описании, но для автора чувство ямщика представляется таким же внешним предметом, как и все прочее: он тут изображает народное верование в бесов точно так, как это верование действительно существует в народе. Эту внешнюю сторону жизни мы передаем в описании, в рассказе, а рассказ по-гречески называется «эпос», оттого и изображение того, что вне нас, называют в поэзии «эпическим» (рассказочным). Но у Пушкина есть и другая сторона: все описанные предметы производили на него впечатление, все прошли сквозь его личное чувство. След этого чувства и остался на описании. В самых повторениях: «мчатся тучи, выются тучи, мутно небо, ночь мутна; еду, еду в чистом поле; страшно, страшно... среди неведомых равнин» видим не просто изображение предмета, а и лицо, в котором порывы бури возбуждали ряд живых представлений и невольную сердечную тревогу. Передав слова ямщика, Пушкин опять повторяет: «Мчатся тучи, выются тучи». Следующая строфа начинается подобным же описанием: «Вьюга злится, вьюга плачет»; после описания бесовской сумятицы, в заключительной строфе, опять встречаем слова: «Мчатся тучи, выются тучи». Эти повторения означают, что впечатление, производимое бурей на душу, каждый раз возобновлялось с новою силою, и, наконец, поэт прямо дает понять, как надрывается его сердце от завывания бури. Личное его участие в явлении выражается и такими оборотами речи, каковы: «Вот уж он далече скачет; *вижу*, духи собрались; сколько их! куда их гонят?» и пр. Поэт указывает на предмет, говорит об нем от своего лица, удивляется, спрашивает и т. д. Такое изображение предмета, в котором высказывается личное чувство автора, иначе говоря, — изображение того, что происходит в душе нашей, называется лирическим. Внутренняя сторона жизни, наше чувство легче всего может быть передано гармонией звуков, уточненной игрою слов, музыкальным напевом. Речь, хорошо выражающая радость или тоску, как-то сама собою поется.

Припомним еще другие стихи Пушкина:

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя:
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя...
Наша ветхая лачужка
И печальна, и темна —
Что же ты, моя старушка,
Приумолка у окна?.. и пр.

Оттого у греков всякое стихотворение, проникнутое чувством, назначалось для пения, а пение это сопровождали игрою на *лире* известном струнном инструменте. Вот откуда произошло название поэзии *лирической*, или песенной. Итак, в эпосе поэт обращается к внешнему миру, отстраняет свое личное чувство и изображает природу или действия и чувства других лиц, как они были им наблюдаемы; в лирике же он вводит нас во внутренний мир своих чувств и изображает все предметы под теми впечатлениями, какие они произвели на него: личные впечатления тут занимают первое место.

В стихотворении Пушкина, как мы видели, представлена зимняя выюга, представлены и путники, застигнутые ею в поле. Буря, выюга — одно из явлений природы, в котором действуют многие ее силы: холод, ветер, пары, обращенные в снег, и проч. Эти силы угрожают человеку гибелью, вызывают его на борьбу; путник, заслепленный снегом, теряет след, сбивается с пути и с трудом должен его отыскивать. Кроме такой внешней борьбы, происходит и борьба внутренняя: грозные явления природы в одном возбуждают суеверный страх, в другом — тяжелое, гнетущее чувство тоски. Пушкин борется и с бурей, и с своим чувством — с теми обманами чувств, которые также, подобно снегу, заслепляют его умственное зрение: и там, и тут он ищет средств выбиться на лучшую дорогу. Представляя главные мгновения этой борьбы, Пушкин нашел необходимым вывести на сцену ямщика, с которым он разговаривает. В сердечном беспокойстве он кричит ему: «Эй, пошел, ямщик!». «Нет мочи: коням, барин, тяжело...», — отвечает тот, и в его ответе высказывается та же тревога, которую он по-своему объясняет действием бесовской силы. Буря продолжается, кони стали...

— Кто их знает: пень иль волк?
— Что там в поле?

В этом разговоре представлено новое мгновение борьбы, которой поэт, однако, не развивает далее, так как он занят преимущественно своим чувством. Созерцая борьбу стихий, он уже сам себя спрашивает:

Сколько их! Куда их гонят?
Что так жалобно поют?.. и пр.

Мы видим, что в стихотворении Пушкина среди рассказа есть своего рода маленькая сцена, где действующими лицами, с одной стороны, являются путешественники, с другой — бесы, то есть силы природы, олицетворенные в виде бесов; это олицетворение потому и было необходимо, что буря здесь является действующей силой. То, что мы называем сценой, представлением, есть изображение борьбы между лицами как внешней, так и внутренней: оно естественно требует разговорной формы. Так, в басне Крылова «Две собаки» представлены в столкновении между собою два характера: характер верного Барбоса, который, усердно охраняя господский дом, голодает, мокнет под дождем и терпит побои, и кудрявой болонки Жужу, которая, умея только забавлять хозяев, лежит на мягкой пуховой подушке, ест и пьет на серебре и пр. Встреча таких противоположных лиц вызвала разговор, в котором вместо всякого описания и рассказа они прямо себя изображают:

— Да чем же ты, Жужу, в случай попал,
Бессилен бывши так и мал,
Меж тем как я из кожи рвусь напрасно?
Чем служишь ты? — Чем служишь! Вот прекрасно!
С насмешкой отвечал Жужу, —
На задних лапках я хожу.

Разговорная сцена, как мы заметили, изображает борьбу или действие, а действие по-гречески значило «драма»; оттого и изображение борьбы называют «драматическим». Из стихотворения Пушкина «Бесы» мы видели, что эпическое, лирическое и драматическое в одно и то же время входит в состав поэтического произведения, и это естественно: в каждом живом поэтическом образе мы находим две стороны, внешнюю и внутреннюю, предмет с его действиями и чувства, или впечатления, производимые на чувство; чувство принадлежит если не самому автору, то изображаемому лицу. Но и то и другое, действия или поступки с их внешней обстановкой и мысли или душевные тревоги, всего полнее и нагляднее

выражаются в борьбе: без борьбы нет жизни. Так элементы эпический и лирический сливаются в драме; но, смотря по тому, что в поэзии выступает на первое место: изображение внешней жизни, или сердечных волнений, или тех мгновений, когда выразилась борьба в делах и в чувствах, поэтическое произведение становится эпическим, лирическим или драматическим. Стихотворение Пушкина «Бесы» можно отнести к лирическим потому, что в нем на первый план выступает личное чувство поэта.

Классные задачи

1. Лирическое, эпическое и драматическое в басне Крылова «Добрая лиса» (выражение чувства, какое придается лице, служа к изображению характера, здесь имеет эпическое значение).

2. Вторая песня Лихача Кудрявича Кольцова. (Указать, как изображение чувства переходит здесь в эпическую картину.)

3. Как изображена внутренняя борьба в том месте из повести «Медный всадник», где представлено помешательство Евгения?

4. Объяснить лирическое настроение в стихотворении Лермонтова «Выхожу один я на дорогу».

5. Лирический эпос в рассказе «Мцыри».

6. Указать драматические черты в повести Тургенева «Бежин луг» (борьба внутренняя и внешняя).

7. Драматическое в стихотворении Лермонтова «Спор».

8. Указать, что можно назвать лирическим, эпическим и драматическим в жизни человека.

9. Что называют лирическим, эпическим и драматическим в поэзии? Почему эти три стороны естественно являются в каждом поэтическом произведении?

10. Привести примеры на лирическое, эпическое и драматическое произведение и объяснить, почему каждое из них относится к тому, а не к другому роду.



**КРИТИКО -
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ
СТАТЬИ**



РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА ⁸²

Со времени открытия воскресных школ наша педагогика, которая так недавно принялась за решение трудных вопросов о воспитании, должна была еще решать самый мудреный из них, вопрос об образовании народа. Во всех наших предприятиях мы привыкли успокаиваться на какой-нибудь программе, на хитро задуманном плане, на теории, обличающей более или менее прихотливую фантазию. Но тут самая жизнь требовала практического решения вопроса; тут никак нельзя было ограничиться одним словопрением да добрыми пожеланиями. Мы довольно толковали о сочувствии к народу, о необходимости с ним сблизиться; сверх нашего чаяния, по первому зову народ пришел к нам толпами: «Что ж вы? Раскрывайте мошну: посмотрим, чем-то вы богаты на деле!»

Мы не думаем разбирать ученых и неученых статей, которые трактовали о нашем народном образовании, а посмотрим, чем, наконец, заявила себя наша педагогика на самом деле: мы разумеем издание книг и руководств для народа. Таких изданий, например по каталогу Лермонтова и К°, считается до 135 нумеров — цифра на первый раз очень почтенная. Но сюда вошли еще далеко не все книжки и брошюры, назначенные для народного чтения; много есть таких, которых не примет на свои страницы даже порядочный каталог, а они все-таки издаются иногда осьмым изданием. При всей этой многочисленности воскресная школа все еще нуждается в книгах, и когда грамотные дети просят вас: «Дайте нам почитать хорошенькую книжку», то вы долго раздумываете, какую бы такую найти хорошенькую? — и, нако-

нец, даете басни Крылова. — «Все басни да сказки, — говорят дети: — мы уж это читали». — «Так вот хорошенькие песни, или возьмите рассказ, где фельдфебель объясняет, что география — слово греческое».

Но, прежде чем читать, надо научиться грамоте. Кажется, нечего рассуждать о том, как важен правильный метод в обучении грамоте, чтобы заохотить к самому чтению. Мы и начнем свое обозрение с этого важного пункта; без лишних предисловий мы рассмотрим руководства по этому предмету, у нас изданные, причем выскажем и свои мнения. Более других известна у нас азбука г-на Золотова, вышедшая в нынешнем году третьим изданием. Метод ее следующий. Г-н Золотов сначала без всяких объяснений задает выучить наизусть девять двусложных слов с тем, чтобы ученики отличали их по книге: где слово «рыба»? А это что такое? — «Буря». А это? — «Вилы» и проч. Потом таким же образом идет затверживание слогов: *ры, ря, лы* и проч. вразбивку. От слогов ученик переходит к гласным буквам: *ба-а, бу-у, ры-ы* и проч. Г-н Золотов замечает: «Сперва заставь прочесть слог *ба*; потом, закрыв *б*, спроси, что осталось? Ученик скажет *а*». Мы можем поручиться, что ученик этого не скажет, если он не знал букв наперед. По какому умозрению у него из *ба* вдруг делается *а*, когда он не имеет никакого понятия об отдельных звуках? Далее автор, закрывая знак *а*, заставляет еще пуще задумываться над знаком *б*; тут же он объясняет, что такое буква *без гласа* и почему она называется согласной. Потом начинается тверждение слогов: *ба, ва, га, бя, вя, гя*, как в обыкновенных азбуках. Вот как этим способом затвердят все буквы, начинается чтение слов и отдельных фраз, например: «*Я хорошо живу работою*». При этом автор заставляет спрашивать: «О ком ты прочел в этой фразе?» — «О самом себе»... Опять умозрение! После первых упражнений с прямыми слогами следуют подобные же упражнения со слогами обратными: *ос-со, ес-се па-ап* и проч., со слогами серединными: *ба-ар-бар*, с полугласными *ѣ, ъ, ѣ*, упражнения в правильном произношении букв и проч. Мы видим, что в методе г-на Золотова есть прекрасная мысль: начинать с анализа слов; но у него это делается чисто механически: не объясняя состава звуков, он заставляет учеников затверживать слова и слоги, а потом вдруг переходит к

грамматическим умозрениям. Сколько нужно времени, чтобы таким образом воспитанник ознакомился с буквами! При строгом применении этот метод ведет к страшной схоластике: мы видели преподавателей, которые по целому часу толковали воспитанникам, что такое слог прямой, что такое слог обратный, срединный, и заставляли отыскивать эти слоги, а учащиеся все-таки не умели складывать *ос*, *ес* и т. д. Мы думаем, что все грамматические названия нужно выкинуть из первоначального преподавания.

Очень важно также, с чего начинать чтение. Г-н Золотов начинает с объяснений, что хорошая книга может быть наставницею в каждом деле и что рассуждать с книгой можно только посредством вопросов, например: «Что значит упражняться в чтении? Что значит упражняться в умственном развитии?» Ответ: «Приучаться мыслить, то есть умственно рассматривать предложенное нам» (стр. 15, 16). Потом автор приводит несколько пословиц и толкует, отчего в них есть *созвучия*; объясняя пословицу: «Ученье — красота, неученье — сухота», говорит: «В душе, *не просветленной* ученьем, не может созреть никакое доброе чувство». Далее идет толкование о том, что такое басня, и в пример приведен растянутый перифраз басни («Стрекоза и Муравей»), которая в подлиннике несравненно проще и понятнее для воспитанника. Эти *умственные рассматривания* с первого же разу внушат ученику, что грамота — и мудреное, и скучное дело. Азбука этим не оканчивается: в ней дано кое-какое понятие о числах (изложить это можно бы тоже попроще, без фраз: *удесятерья*; единица, *относящаяся* к следующему десятку; письменное выражение); говорится об откровении божием, о грамоте церковной, причем ошибочно сказано, что «из Греции прибыли к нам два монаха, Кирилл и Мефодий»; как образцы церковного чтения, приведены молитвы, заповеди, символ веры и в заключение, для упражнения в косых буквах, помещен манифест об освобождении крестьян! Азбука очень дешева: почти три листа довольно мелкой печати стоят 5 коп., и жаль, что автор поместил в ней многое, не совсем понятное для начинающих детей.

Скажем хоть о баснях Крылова. Мы не думаем, чтобы полезно было начинать чтение с басен, которые, как ни просты, заключают в себе аллегорию, переносящую в

фантастический мир. Нашему народу, у которого фантазия и без того наполняет мир необычайными существами, прежде всего необходимо ясное и положительное знание природы; сами дети охотнее слушают рассказы о разных землях, о разных производствах, чем басни, считая их сказками. Мы говорим только, с чего начинать: басни Крылова могут служить прекрасным дополнительным чтением. Что касается азбуки г-на Золотова, то она при всех ее недостатках может быть полезна для школ, если только пользоваться ею с умением; в ней есть разнообразный выбор слов для чтения, приложена и таблица умножения, что находим не во всех азбуках. Метод г-на Золотова сильно отстаивает Ф. Студитский в своей брошюре «Как учить грамоте». Он, собственно, доказывает, что этот метод принадлежит ему, а г-н Золотов как-то неблагоприятно воспользовался его изобретением; но как способ начинать с разбора слов, так и подвижные буквы, для этого употребляемые, давным-давно известны за границей, откуда перешли и к нам: только у нас их применяли к делу не совсем толково. По способу г-на Студитского пришлось бы почти целый месяц твердить с учеником слова «мама» и «тятя».

Подвижные буквы, придуманные немецким педагогом Стефани, употребляет в дело и г-н Главинский в своем руководстве для чтения, принятом в сельских училищах ведомства государственных имуществ; но он следует совсем другому методу. Он начинает прямо с гласных букв, заставляя их произносить, чертить и прикидывать между вырезанными буквами. Сначала он берет буквы: *а, о, у*, потом *ю, а, е*, наконец остальные, и составляет слоги: *ау, ой, ея* и проч. Переход к согласным следующий: в слове *оба* нужно спросить ученика, какая первая и какая последняя буква: и та и другая ему уже известны; потом вы заставляете произносить сперва слово *оба*, а потом слоги *об* и *ба* и тут же соединяете звук *б* со всеми другими гласными. Следует чтение слов и фраз: *обе, баю, баба, бобы, я ее обую*. Такие же точно упражнения идут далее с другими буквами в следующем порядке: *п, м, в, д, ж, т, з, с, г, к, л, н, р, ц, ч, ш, щ, х, ф, ь, ы*. На чем основан этот порядок, мы не знаем, автор переходит от одной буквы к другой, подбирая сходные звуки: *баба, папа, мама; пой, вой* и проч. За изучением букв следует еще особое упражнение в чте-

нии слов с прямыми слогами, с обратными, с наращением букв и проч. Метод г-на Главинского ведет ближе к цели и вообще чужд схоластики; но излишняя постепенность и медленность в упражнениях несколько утомительны для детей; тут мало свободы и преподавателю выказать свое искусство, и воспитанникам — свои способности. Назначив по уроку на каждое упражнение, выйдет около 40 уроков, необходимых для изучения азбуки; в воскресных школах это заняло бы целый год; во все это время воспитанники должны читать слова да подобные фразы: *«Мама купила себе на зиму шубу»*. *«Покажи Оле уши»*. Мы не думаем излагать своей системы, а выскажем только некоторые мнения. Так как изучение азбуки соединено с письмом, то надо бы сначала выбрать из согласных самые легкие по очертанию буквы: *п, т, ш, н, л, ц, с*. Порядок, в каком они следуют, совсем не важен; сводя слишком часто сходные звуки (*папа баба*), мы можем сбивать воспитанника с толку. У него нет большой тонкости анализа и слуха; сначала он скорее запомнит резко отличающиеся звуки (*т, л, ш*), чем сходные (*д, т, ч, ш*). Выбрав буквы, более легкие по форме, мы сократим время для их черчения, а то учителю придется ждать с четверть часа, пока воспитанник начертит знак, сколько-нибудь похожий на *б*. Привыкнув чертить легкие буквы, он скорее совладеет и с трудными. Так в одно время можно выбрать три гласные (хоть те, которые в начале выставлены автором) и две три согласные и начать с ними упражнение в словах, придуманных поразнообразнее. Очень полезно избирать слова созвучные, как это делает г-н Главинский (*мука, щука*). Изучать все гласные буквы вначале, показывая различие *и, і, ѣ; е, э*, было бы утомительно. Разбираем ли мы слова по буквам или составляем из букв слова, все равно: не годится истязать мозг учеников какими-нибудь умозрениями или долго задерживать над азбукой. Азбуку не следует изучать для нее самой, как какую-нибудь самостоятельную науку. Мы не говорим, чтобы слишком спешить и таким образом спутывать в понятии ученика все буквы; но если он и не твердо знает все склады, можно приступить к чтению: в связной речи гораздо легче усваивается склад, чем в таких упражнениях: *фа, аф, у, ук, тук, стук*. У нас не оттого плохо читают, что трудно дается азбука, а оттого, что большею

частью учат механически и не умеют заохотить к чтению сколько-нибудь занимательным содержанием. Нам кажется, что все искусство в обучении грамоте состоит в том, чтобы с первого разу показать, как она применяется к делу. Маленький остроумный рассказ, какое-нибудь полезное сведение, живая разговорная сценка, но особенно коротенькие, простые описания, ведущие к дельному знакомству с природой, — вот что можно предложить для первого чтения. У г-на Главинского рядом с виньетками приведены рассказы о том, как у Вани слетела шапка, когда он качался на качелях, как Петруша соскочил с качелей и сломал себе ногу, сведения о том, что зимою из деревень идут на заработки и что от искры загорается дом. Все это, пожалуй, очень просто и понятно; но можно бы выбрать что-нибудь позанимательнее, тем более что в народе грамоте учатся не одни дети. При рассказах автор помещает несколько картинок: как хорошо было бы, если бы эти картинки знакомили с чем-нибудь, действительно необходимым для поселянина! В заключение азбука представляет: основные законоположения (из Свода законов), список особ высочайшего дома, молитвы на славянском языке и святцы. Цена 10 коп. с тремя листами крупно отпечатанных букв — довольно умеренная.

Из других, более известных пособий для народных школ заметим книгу г-на Паульсона. Он начинает обучением письму по разлинованным квадратикам; сначала ученик чертит разные линии, треугольники, квадратики, потом и фигурки: домик, весы, зеркало, ножницы и проч. Мысль этого предварительного черчения прекрасная и употребляется во всех германских школах. Вслед за тем следует обучение письму по косым линиям. Г-н Паульсон также начинает с изучения всех гласных и составляет слоги: *уй, яй, юй*. За гласными упражнение в согласных, по несколько букв разом: *б, п, м; д, т, н; г, к, х* и проч. Г-н Паульсон также подбирает все согласные сходные. По его методу учение грамоте идет несколько живее, тем более что рядом с печатными буквами приведены косые, употребляемые на письме. Примеры слов подобраны не всегда удачно; автор, кажется, более всего заботился, чтоб только известная буква находилась в слове; так на букву *з* встречаем слова: «*зень, зыби, зюзя, аза, узы*».

Небольшая азбука издания Лермонтова и К° имеет ту особенность, что для изучения гласных букв и слогов в ней приводится одно и то же слово по разным падежам: *вода, воды, воде, воду*. Отдельного упражнения в слогах совсем нет; в азбуке мы находим только по несколько столбцов слов и под ними небольшие фразы. Эта азбука более других приурочена к обучению грамоте в воскресных школах; для первого упражнения назначены все гласные буквы и шесть согласных—не слишком ли много?

«Сказка о том, как племянник Семен дядю Ивана грамоте учил» — вот название книжки г-на Т о р у б а е в а, где в разговоре между племянником и дядею, который вздумал под сорок лет учиться грамоте, излагается метод обучения азбуке. Молодой Семен припряг старого Ивана, и этот, нечего делать, складывает за ним слово «корова», которое племянник изображает посредством разложенных палочек, обручиков и полуобручиков. Буквы он сравнивает с крышею, с кренделем, со скворечницей; заставляет дядю складывать «эр-о-ро». — «Опять это как же? — говорит Иван: — выходит *еро*». — «Пусть выходит, — возражает Семен: — но если ты уже сказал *эро*, можешь понять, что можно сказать и *ро*». — «Оно можно-то, можно...» — отвечает Иван. Ученик, как и всегда в подобных разговорах, под конец оказывается чрезвычайно понятливым и заучивает разом до 20 букв; тогда Семен твердит с ним всю азбуку и потом заставляет читать слова. Хотя эта книга и не отличается правильным методом, все-таки она может быть полезна в дополнение к другим азбукам как опыт популярного изложения.

Вот церковнославянский букварь для обучения юношества так прямо упражняет в слогах: *брю, врю, грю, срю, чрю, щрю*.

Подобным образом написана и русская азбука для полковых унтер-офицерских школ. Любопытно бы послушать, как ученики запевали бы хором: *пы, пю, пя, фы, фю, фя*? Эта азбука, впрочем, довольно разнообразна по содержанию. В ней есть и молитвы, и статьи из Свода законов, статьи о святости присяги и о знамени, песнь «Боже! Царя храни» и, наконец, краткий обзор русской истории. В истории, изложенной на каких-нибудь 15 страницах, можно бы желать поменее торжественности и поболе дела; учащимся азбуке еще слишком рано упражняться в подобном красноречии: «Святослав шел к Царь-

граду, и путь его ознаменовался всеми ужасами опустошения», «Неповинная кровь добродетельного Сусанина обагрила снег», «Видимо пораженный гневом Божиим, при чтении судебного решения, он (царевич Алексей), в присутствии судей, окончил свою жизнь» и т. п.

Г-н Лапин в своей азбуке берется учить разом и учителей и учеников, и оттого его книга стоит дороже других, 25 коп. Каждый урок разделен на две половины: одну половину учитель читает ученику, а другую ученик учителю. Учителю нужно только уметь читать, больше ничего (см. предисл.); прочел несколько строк, напечатанных для него мелкими буквами, — и баста. Ученику гораздо больше работы, хоть шрифт для него и крупнее; но он должен сначала заучить все буквы, потом слоги вроде следующих: *гы, гю, кю*; потом перечитать много всякой всячины: и отдельные слова, и загадки, и молитвы, и басни, и сказки. Только в последнем уроке сделано ему облегчение: учитель заучивает цифры до миллионов, а ученик читает только до 9, таким образом: 1-й — первый, 2-го — второго и проч. (см. стр. 71, 72).

Но уж пора кончить с азбуками. Перейдем теперь к хрестоматиям, назначенным для народного чтения. Здесь мы прежде всего опять имеем дело с г-ном Главинским. Во втором отделе его руководства помещены статьи для упражнения в чтении книг и рукописей. Первая статья, взятая из сочинений В. И. Даля, под названием «Вселенная», поставит втупик самого способного ученика; на трех страничках тут говорится и о том, как господь «незримою рукою рассыпал и пустил вселенную по безмерному пространству», и о хитроустроенных снарядах, о планетах и звездах, и о происхождении дня и ночи, о петербургском и московском часе, о простом и високосном годе, о скорости движения Земли, о Луне и проч. Автор указывает, как объяснить эту хитро устроенную статью по вопросам: Что разумеется под словом «дело»? Что значит слово «мир»? Что значит слова «безмерный и пространство»? Нечего сказать, легонькие вопросы! Не послать ли уж разом воспитанников сельских школ слушать лекции философии в какой-нибудь из германских университетов? Но, оставя шутки в сторону, скажем, можно ли с самого начала занимать детей отвлеченностями? Да и вопросы, по которым требуют объяснения каждого слова, — самый плохой педагогический прием.

Много ли мы прочтем, если таким образом будем оставливаться на каждом слове? И какая скука в подобных толкованиях! Спросите о самом простом слове, хоть: «что такое дерево?» — ученик не ответит, да и вы вдруг не ответите. «Дерево есть растение». — А что такое растение? — «То что растет». — А что значит расти? Вилите, мы тут переходим все к большим и большим отвлеченностям. Дело в том, что надо выбирать слова, вполне понятные для ученика, а к неизвестным постепенно приводить наглядными объяснениями; надо, чтобы ученик сначала знал самое дело, а потом уже слово, и заботиться прежде всего об ясном понимании целой статьи, тогда и слова будут ясны сами собою. Автор, впрочем, сам признает указанную статью очень трудною и дает преподавателю свободу начинать, с чего угодно. Спрашивается, зачем было в таком случае помещать ее; в ней есть и неточности: сказано, что Земля обходит Солнце в 365 дней и в 6 часов, а далее, в другой статье, говорится, что год имеет 365 дней, 5 часов и 48 минут с половиною. Затем следуют отдельные статьи о шаровидности Земли и о том, что такое год и месяц: они уже гораздо понятнее; но этим почти и оканчивается знакомство с природой. Следуют рассказы нравоучительного содержания. Рассказ «Не положив, не ищи» направлен против суеверного отыскания кладов. Жаль только, что мораль заключается в том, что мужики, отыскивавшие клад, пришли домой с подбитыми глазами. «Притча о дубовой бочке» учит семейному согласию; «Ось и Чека» наставляет, как помогать ближнему без расчета; рассказ «Что значит украсть пятак» направлен против воровства. Все эти повести написаны довольно просто, хотя и не слишком замысловаты; мы желали бы побольше популярных рассказов о разных явлениях природы, приуроченных к искоренению суеверий. В книжке есть еще загадки и пословицы, выбранные довольно удачно, песнь Кольцова «Что ты спишь, мужичок» и несколько басен Крылова. Статьи о том, как выгоднее ездить, по простой дороге или по чугунке, о разных почвах, об удобрении земли и о посеве очень полезны для поселянина.

Для упражнения в славянском чтении г-н Главинский избирает рассказ Нестора о крещении Руси и книжную повесть об убиении в Орде князя Михаила Черниговского. С одной стороны, выбор исторических статей заслужи-

вает одобрения, с другой — повести, избранные автором, не могут обойтись без исторических толкований; от простого их чтения остается не совсем верный взгляд на события. В заключение приведены еще выписки из Свода законов о правах крестьян на торговлю и после них, неизвестно зачем, помещены две песни: «На кончину Петра I» и «Про Савишну, молодую жену богатыря Ильи Муромца». Первая из них совсем не народная, вторая вовсе не характеризует народный тип Ильи Муромца; предание о Савишне, которая поборола Тугарина, явно занесено в сказания об Илье из других песен, как например, песни о Ставре, о Дунае и проч. Мы видим, что в книге г-на Главинского есть довольно статей, практически полезных для поселянина; но, к сожалению, важный отдел по естествознанию слабее всех прочих.

Для народных училищ назначена также книга г-на Паульсона; но это, вероятно, особые народные училища, каких еще у нас нет; статьи, здесь помещенные, мало применимы для детей нашего простого народа. Лучшую часть книги составляют басни, помещенные в большом изобилии; недурны и некоторые рассказы, ведущие к знакомству с природой, но не подобные тому, где ласточка, грустно улыбаясь, нежно прощается с воробьем: «Воробей заплакал, лапку ей пожал, покачал головкой и, вздохнув, сказал: «Ну, прощай, соседка! Добрый путь тебе!» и проч. (стр. 284). Вообще в этой хрестоматии странная смесь: рядом с Крыловым встречается Круммахер, рядом с Пушкиным и Лермонтовым — Борис Федоров; Гейне и Ишимова; Лихачев, Костылев и Кольцов одинаково нашли себе место. Из лучших писателей отрывки не всегда приведены удачно. Вот, например, помещено какое письмо Гоголя:

«Дражайшая бабушка! Извините меня, что долгое время не мог писать вам, дражайшая бабушка. Покорно вас благодарю, что вы прислали гостинец мне. От всего сердца желаю вам благополучия и долголетней жизни, при сем остаюсь Ваш покорный внук
Николай Гоголь».

По образцу песенок, употребляемых в немецких школах, приведены песенки и в книге г-на Паульсона; например про первый снег:

Только ночка прошла,
И земля уж бела,
И от солнца лучей,
Точно звезды по ней
И горят, и блестят, и пр.

Не знаю, насколько могут понравиться такие стишки нашим детям. Мы бы не дали воспитанникам читать много из книги, но особенно некоторые сентиментальные повести и все рассказы из русской истории Ишимовой. В этих рассказах беспрестанно встречаются грубые ошибки: славяне являются страшным воинственным народом; начальниками у них были те, кто более всего отличался на войне; но так как славяне все были очень храбры, то у них и расплодилось много начальников; от этого произошли ссоры, и они призвали варягов, которые считались очень умным народом и жили счастливо, потому что у них были свои государи. В этом роде все исторические толкования г-жи Ишимовой, и жалки те дети, которые еще просвещаются по ее истории.

В воскресных школах часто мы встречали еще известную книгу «Друг детей». Она составлена по хорошей методе, но выбор статей отзывается стариною; особенно это можно сказать про скучные нравоучительные повести и стихотворения, в ней помещенные. Более всего в ходу у нас маленькие дешевые брошюры, из которых в одной находится «Сказка о рыбаке и рыбке» Пушкина, а в другой — «Сказка о купце Кузьме Остолопе», несколько стихотворений Кольцова и басен Крылова; употребителен также довольно дешевый сборник стихотворений, известный под названием «Русская лира», где собраны лучшие пьесы Кольцова, Никитина, Огарева, помещены: «Песнь про царя Ивана Васильевича» и «Бородино» Лермонтова, «Масляница на чужой стороне» Вяземского, «Кто он?» и «Нива» Майкова, «Василий Шибанов» Толстого, «Ворот» Фета и проч. Все это очень полезно для знакомства с нашею поэзиею, хотя и не все приноровлено к потребностям и понятиям народа; но как ограничиться одними сказками, баснями да песнями?

Нам кажется, необходимее было бы издание прозаических отрывков из наших писателей, а этого и не находим. Издание басен Хемницера и Крылова с описанием животных, какие в них встречаются, — книга, составленная г-ном Золотовым, имеет свои достоинства и недостатки. Вместо скучного вступления о басне, где говорится, что в старину поучались не в школах, а на улицах и площадях и тут придумали притчи, басни, лучше бы поместить хоть дельный рассказ о Крылове.

Начинать бы надо никак не с растянутых и часто неправильных по языку басен Хемницера; рассказы о животных довольно просты (хотя тут нельзя обойтись без рисунков, а в приложенном к книге листе изображены только немногие звери), объяснения же басен порой чересчур умозрительны; по случаю басни «Зеркало и Обезьяна» говорится: «Такая строгая поверка собственных дел может служить зеркалом для души нашей; поверка эта по нашему самолюбию, пристрастию к самим себе бывает очень трудна» и проч. Поймет ли простой человек все подобные рассуждения? Оживите перед ним факт рассказом, имеющим применение к его жизни, и смысл басни будет ему ясен; но таких применений в книге г-на Золотова мало, и он делает их не совсем удачно. Все-таки книга очень полезна, как дешевое издание, хотя и не всех басен Крылова, а сведения, сообщенные по естественной истории, могут служить материалом для объяснений учителя.

Скажем в заключение о «Хрестоматии», изданной Московским обществом для распространения полезных книг. Главное ее достоинство, без сомнения, необыкновенная дешевизна (30 коп. за книгу почти в 22 печатных листа). Статьи также большей частью прекрасны, но, надо сказать правду, совсем не приспособлены к народному чтению. Мы вовсе не хотим этим сказать, что для народа нужно создавать особый язык, подделываться под его тон и манеру: такие подделки редко бывают удачны, и сам народ обыкновенно смотрит на них, как на гаерство. Но всегда можно желать в книге, назначенной для народа, той простоты слога и живости рассказа, какой требует человек малограмотный. Более легкие из статей, помещенных в «Хрестоматии», никак не легче тех, какие пишутся известным у нас детским писателем г-ном Разиным, а статьи г-на Разина (мне случилось это узнать на опыте) очень туго понимаются грамотными людьми из простого класса. Книга, по богатству своего материала, может с большою пользою служить для преподавателей, которые будут избирать из нее темы для рассказов, а некоторые более легкие отрывки задавать ученикам прочитывать.

Войдем в некоторые подробности, чтоб подтвердить сказанное. На первых 48 страницах помещены, как водится, статьи духовного содержания: сначала притчи Соломона, требующие немало толкований, например:

«Сребро разжненное язык праведного: сердце же нечестивого исчезнет»; потом более понятные поучения Иннокентия Борисова и Родиона Путятина. Статьи из русской истории занимают также 48 страниц. Они взяты из переложения летописей г-на Соловьева, из Карамзина и г-на Иловайского. Тут выступают Святослав, Владимир I, Дмитрий Донской, Иоанн Грозный и Лжедмитрий. Легче всего, конечно, близкий к летописи рассказ Соловьева. Рассказ Карамзина о Куликовской битве слишком изобилует собственными именами и написан под влиянием книжных сказаний XIV и XV веков. Дельные рассказы г-на Иловайского не предназначены для народа, но могут быть читаны более успевающими в грамоте под руководством учителя, которому придется объяснять некоторые выражения, например, «Внутри России господствовала мрачная эпоха опал и казней». Отдел исторический, конечно, мог бы быть побогаче, но спасибо и за то, что есть. В книгах для исторического чтения у нас совершенный недостаток: продается, например, книжонка дяди Афанасия (не тот ли это дядя, которого учил грамоте Семен, только под другим именем?). В ней изложена вся русская история, начиная с сотворения мира. Когда после столпотворения вавилонского смешались языки, произошла и Русь, а у славян, почитай, было только три города: Ладога, Новгород и Киев; в голове-то у них не было толку, чтоб дать порядок, они и порешили искать себе законной власти. Рюрик сел на княжеском престоле, а братья его стали простыми боярами; соседние народцы, разные этакie бродяги, поприсмирели; сын Рюрика, Игорь, перенес столицу в Киев... Но мы не будем выписывать всех диковинок, какие есть в этой книжонке; мы о ней и не упоминали бы, если бы она не имела претензии быть русскою историею для простолюдинов. Особенно жалко видеть, как в подобных изданиях подделываются под народный тон: «французы и разная иноземная челядь — людишки — дрянцо, все это такое поджарое».

Третий отдел в «Хрестоматии» составляют «Жизнеописания достопамятных людей», занимающие 64 страницы: Филиппа, митрополита московского, патриарха Никона, Ломоносова и Кольцова.

Против выбора этих лиц сказать нечего; но занимательны о них рассказы можно бы без большого труда упростить в слогe или хоть выкинуть подобные нерусские

фразы: «Сердце Ломоносова разрывалось от ужасной превратности судьбы». Статья Белинского о Кольцове написана прекрасно, но, делая из нее извлечения, нельзя оставить всех выражений этого автора, которые понятны только вполне развитому человеку: «воспитание его предоставлено было природе», «удушливая атмосфера его домашней жизни», «Кольцов окунулся в омут довольно грязной действительности»; неправда ли, странно встречать подобные выражения в статьях назначенных для народного чтения?

В четвертом отделе «Описания и рассказы путешественников» только статьи «Самарские степи» и «Саранча на южном берегу Африки» могут возбудить кое-какой интерес в малограмотном человеке; в них есть рассказ о событии, которым поддерживается внимание. Заметим, что и дети, и простые люди любят описания различных стран, иноземных нравов и обычаев; но тут необходимо одно условие: в описании должна быть драма, живое столкновение обстоятельств, жизнь, выступающая в действии. В этом отношении они совершенно правы: в лучших путевых записках предметы являются не друг подле друга, как на выставке, а в том самом движении, какое встречаем мы повсюду в природе. Можно ли надеяться, что воспитанника не утомит помещенный в книге рассказ о Байкале, где с самою мелочною подробностью перечисляются острова, горы, ущелья, мысы, где перед вами вся топография озера: «Среди ущелья Ангара имеет в ширину до 450 сажень, значит, немного уже самого ущелья, которое там всего полторы версты шириною... далее к северо-востоку лежит большой остров Ольхон, отделяющийся от материка Ольхонскими воротами, т. е. проливом в три версты шириною» и почти все в том же роде. Между тем и из этого чисто ученого описания можно бы составить очень живую статейку.

Статьи по естественной истории, вслед за тем следующие, к сожалению, составляют самый слабый отдел книги.

В статье: «Ласточка», взятой из «Журнала для детей», для большей живости описания приведены и стихи:

Затем, что в небе — вдохновенье,
И в песнях есть избыток сил
И горней воли упоенье
В надоблачном размахе крыл.

Но с этим упоением горней воли все-таки не улетишь далеко. Мне кажется, что статьи как по землеведению, так и по естественной истории, избранные для народного чтения, должны заключать не столько описание частных, мелких фактов, сколько общие характеристики местностей и более крупных явлений природы. Особенно, если выбор этих статей ограничен, всегда можно спросить, отчего, например, помещены рассказы о ласточке, о кукушке, а не о воробье, не об орле, не о вороне. Гораздо естественнее было бы встретить хоть живой рассказ о природе полярных стран, африканских степей, о пути по океану, о жизни полудиких народов и, в противоположность ей, популярное описание какой-нибудь цивилизованной местности; для характеристики России — хоть описание одной из хлебородных губерний, одной из приморских, описание сибирских тундр и лесов, Нижегородской ярмарки и проч. Для всего этого есть много готового материала и у лучших наших писателей.

По естествознанию можно избрать факты, которые осмысливают явления природы, указывают на действующий в ней закон: образование цветка, жизнь насекомых и их превращения, свойства некоторых из наших домашних животных и т. д. Во всем этом можно указать самые яркие подробности, самые занимательные черты жизни и, кроме того, найти применение к нашим промыслам, к народному быту.

Последний отдел «Хрестоматии» составляет словесность в стихах и в прозе. Поэзия Пушкина здесь заявила себя великопостною молитвой: «Отцы пустынники и жены непорочны» и проч.; далее следуют: Бенедиктов, Хомяков, Глинка.

Стихи Хомякова, конечно, исполнены прекрасных мыслей; но многие в них места может понимать только воспитанник, привычный к метафорам, например:

К чему мне злато? В глубь земную,
В утробу вековых скал,
Я влил, как воду дождевую,
Огнем *расплавленный* металл:
Он там кипит и рвется, сжатый
В оковах темной глубины,
А ваши серебро и злато
Лишь всплеск той пламенной волны.

Две пьесы Кольцова («Урожай», «Размышление поселянина»), «Нива» Майкова, «Школьник» Некрасова,

басни Крылова также украшают сборник. Тут же и унылая «Песня бедняка» Жуковского, неизменная спутница всякой хрестоматии.

По части прозы не совсем удачно явился Загоскин со своим гражданином Мининым в карамзинской тоге; всего удачнее помещен рассказ дворового о соловьях, взятый из сочинений Тургенева: вот образчик истинно русского толкования природы! Если бы вся естественная история написана была таким слогом, то она, конечно, разошлась бы в народе. Не можем удержаться, чтоб не привести хоть одного отрывка в пример той краткости и живописи описания, какой мало находим в наших народных книгах. «У хорошего, нотного соловья оно еще вот как бывает, — начнет: тии-вить, а там: тук! Это оттолчкой называется. Потом опять — тии-вить... тук! тук! Два раза оттолчка — и в полудара, эдак лучше; в третий раз тии-вить — да как рассыплет вдруг дробью или раскатом — едва на ногах устоишь — обожжет! Эдакой соловей называется с ударом или с оттолчкой». Вот вам описание, после которого не нужно спрашивать, как делают наши педагоги: «Что такое соловей? что такое оттолчка? что значит петь?» и проч.

Займемся теперь отдельными брошюрами по части естествоведения, изданными для народа. Их немного. Главное место занимают полезные издания редакции журнала «Чтение для солдат». Брошюра под названием «Из природы», где толкуется о разных свойствах воды в виде дождя, града, инея и проч., написана довольно ясно и толково; но начинать ее надо с 14-й страницы. Перед этим идет рассуждение о том, что такое природа и искусство и что такое наука о природе. Сколько ни старался тут автор быть популярным, говоря об усовершенствованных плугах, о пароходах, о книгопечатании, сравнивая образованного хозяина с музыкантом, знающим ноты, все-таки это вступление самую сложностью предмета очень затруднит воспитанника. «Природа (естество, натура) — так называется все творение божие, все что мы видим и ощущаем вокруг нас и что создано не нашими руками и умением, а силою жизни или *бытия*, данной творцом всему его творению». К чему с первого разу запугивать учащихся подобными определениями? Расскажите сначала что-нибудь из природы, сведите факты в одну картину и потом скажите: вот это природа. У нас

все считают необходимым начинать с детьми общими рассуждениями по старинной привычке; думают заохотить детей к учению, философски доказывая, как полезна наука. Да дайте сперва на самом деле почувствовать ее пользу, пусть само собою из ваших рассказов выйдет понятие о ее необходимости.

В популярной брошюре «О земле, солнце, луне и звездах» также признано за нужное сначала определить, «что такое география», потом — «что такое география математическая, физическая и политическая». Это тем страннее, что предмет изложен в разговорной форме, в виде беседы между его благородием, учителем (так называют его в книге), Климовым, Сидоровым и рекрутом, и вообще принят метод переходить от известного к неизвестному. Когда учитель велит запомнить слово «география», Климов говорит: «Запомнить-то может и запомним, да слово мудреное, сразу даже и выговорить трудно». Учитель заставляет твердить его хором, но уж о словах: «математический, физический, политический» он совсем не спрашивает. Мы обратили на это внимание, потому что, строго следуя брошюре, в иных школах могут не уйти далее второй страницы, все твердя мудреные названия. Разговорное изложение дает случай выказать метод. Ученики тут, конечно, являются самыми понятными, знают наперед, о чем следует говорить дальше, и задают именно такие вопросы, какие нужно. Учителю, хоть по книге, утешительно сказать: «Спасибо вам, братцы, за то, что постарались понять и не забываете». Но и самые объяснения довольно популярны. Учитель берет в пример стол, колесо, ядро, обруч с лоханки, чтоб показать, что такое «плоский, круглый, продолговатый»; лепит на пушечное ядро кусочек нитки, чтоб объяснить отношение высоких гор ко всему пространству Земли; для объяснения центра режет на восемь равных частей шар из глины; объясняет притяжение Земли, катая по опилкам деревянный шар, в середине которого находится магнит: опилки пристают и держатся на шаре, подобно тому как все предметы на Земле; наконец втыкает шомпол в тыкву и держит ее против свечки, показывая происхождение дня и ночи. Выражения тоже совсем популярные: «Ну, сам посуди, какую ты чушь несешь», — скажет порою учитель. — «Эх, брат, опять ты сгородил по-деревенски», — скажет один из учеников — только, ко-

нечно, не учителю. В середине книжки идет объяснение чертежей и разных земных линий, несколько трудноватое; но потом опять, объясняя движение Луны около Земли и вместо с нею около Солнца, учитель очень наглядно заставляет ученика своего вертеть вокруг головы пулю на нитке и идти с нею около стола. Из предыдущего ясно, что хотя эта брошюра, назначенная для обучения солдат, может и не понравиться некоторыми из педагогических приемов, все-таки составляет довольно удачный опыт популярного изложения. Мы остановились на ней долее и потому, что популярных изданий у нас так мало. Вот в другой брошюре: «О земле, воде и воздухе» тоже выведены разговаривающие лица, да учителю приходится говорить без устали; так только на минутку он переведет дух и спросит: «Ну, кто скажет, какая вода в реках?», или «Не знает ли кто из вас каких-нибудь озер в России?», и потом опять толкует, толкует... и кончает тем, что советует читать с толком. Сидоров с этим соглашается: «Точно так, ваше благородие, чем более вникаешь в смысл, тем более увлекает чтение». Сидоров сказал это из учтивости: чтение названной нами брошюры не очень увлекательно. Тут сначала перечисление частей физической географии и составных частей земного шара, потом перечисление почв, металлов и проч.; после краткого объяснения воздушной атмосферы следует перечисление материков, стран, перешейков, гор и т. д. Есть тут некоторые любопытные подробности о землетрясениях, о нефтяном газе и о других явлениях природы; все это теряется в скучном перечне предметов. Если брошюра назначалась для повторения собственных имен и некоторых прежде усвоенных фактов, то она, пожалуй, может идти в дело; но проходить географию таким образом нельзя. Какая польза учащемуся знать о Гренландии, Мадагаскаре, Кубе, когда он с этими именами не соединяет никакого понятия? Лучше дать усвоить главнейшие названия, сообщив наперед, хотя и краткий, но живой рассказ о стране. Неизменным правилом должно быть при обучении начинающих, а тем более народа: не произносить ни одного собственного имени или технического названия, пока не будет вполне ясен предмет, его обозначающий.

«Беседы» Золотова в учебном, фехтовально-гимнастическом кадре также касаются науки о природе. У г-на Зо-

лотова тот главный недостаток, что в иных местах у него много объяснений, а мало фактов, а в других местах много фактов, а мало объяснений. Но вообще шесть книжек, составляющих «Беседы», написаны довольно популярно, хотя далеко не так просто, как брошюра «О земле, солнце, луне и звездах». У г-на Золотова беспрестанно встречаются разглагольствия и отступления. Так и в первой брошюре, где говорится о шаровидности Земли и о морском пути вокруг нее, о лоте и компасе, — вначале найдем очень нравоучительные, но чересчур выпренные рассуждения, например: «Как бы ни был потемнен разум человеческий, он все-таки чувствует, что должно быть высшее существо, творец всего, причина всех причин». «Земля наша, *как мы узнаем потом*, подобна шару и ни на чем не утверждена, а по премудрости творца вселенной, по его неизменному закону, держится сама собой в неизмеримом воздушном пространстве». Если приводить такие научные доказательства, то далее и объяснять нечего, одним этим уж все решено и доказано! Далее в том же роде автор говорит о землетрясениях, доказывая, что не рыба-кит трясет Землю, а «отчего происходит землетрясение, о том речь впереди». Впрочем, круглота Земли истолкована довольно ясно. Вторая книжка «Бесед» включает преимущественно умственные рассматривания; тут говорится и о нашем подобии с господом, и о человечестве, и о том, что наши мысли расходятся по лицу Земли, словно лучи солнца. Но тут же есть и хорошие наставления и рассказы, направленные против суеверий. Рассказано, как мужик зашел в избу, где лежал покойник. Не застав никого в избе, он плотно позавтракал тем, что нашел в печи, подпил и вздумал подшутить над покойником: вымазал ему бороду и лицо сметаной и выставил его в оконницу. Через час явилась старуха, ходившая созывать мирян на тризну; все, как увидели лихое дело, сочли покойника за колдуна, зарыли его в лесу без погребения. Автор, кажется, смотрит на рассказы, как на развлечение, помещает их между прочим, после сухих толкований, чтобы отвести душу; но, нет сомнения, что рассказы, разумеется, прибранные поделнее, должны постепенно вести к объяснению науки, заключая в себе наглядное применение одного из ее законов. Пустые повести не идут к делу, но так же неуместны и ученые истории о том, «как всех взволновала

смелая истина, высказанная простым каноником Коперником (см. Беседу IV о движении Земли), или о том, о каких кометах летописцы упоминали за 2272 года до Р. Х. (Беседа VIII), или как у греков и римлян луна называлась Дианой, когда они не были озарены откровением господина, и почему собаки называются дианками (см. Беседу V). Мы не будем подробно разбирать всего, что есть в остальных Беседах. Укажем только еще на некоторые недостатки. Объяснения часто очень мудрены и отвлеченны, как, например, о притяжении Земли: «Притягательную силу имеет не только Солнце, имеют ее и все тела земные и каждая отдельная частица Земли; этой силой они действуют *взаимно друг на друга*, так что каждая вещественная частица притягивает к себе всякую другую вещественную частицу» (Беседа III, стр. 13), или о дневном свете, где слишком хитро толкуется об отражении и преломлении лучей. Кроме того, автор порою толкует многословно об одном и том же, а порою вдруг нагромождает до десяти самых трудных вопросов; так, в Беседе III на каких-нибудь двадцати крошечных страничках он думает объяснить и магнитную силу, и электричество, и телеграфы, и состав Солнца, и греческого бога Аполлона, и что такое театр, и как доходят до нас лучи Солнца, и пятна на Солнце и даггеротипы. Г-н Золотов по рисункам излагает все линии земного глобуса, так же как фазисы луны; эти толкования немногим отличаются от тех, какие находим во всех наших географиях; например: «Если представим себе как бы площадь, по которой Земля при своем вращательном движении поступает вперед, то ось ее при этом поступлении находится не в прямом отвесном положении к этой площади, а одним концом наклонена к ней» (Беседа IV, стр. 30). Рисунки, однако, очень отчетливы (белое на черном). Итак, «Беседы» Золотова еще далеко не достигают своей цели; но так как в них есть некоторые удачные попытки популярного изложения, то они могут быть полезны для преподавателей при нашей совершенной бедности в книгах подобного рода. Цена их довольно умеренная: за все шесть книжечек 58 коп.

В числе книг, назначенных для воскресных школ, встречаем: «Понятия Гопкинса о народном хозяйстве», перевод с английского. Здесь в занимательных сказках и разговорах изложены основания политической экономии.

Но книга эта, к сожалению, имеет исключительное применение к английскому быту. Некоторые рассказы, впрочем, могли бы быть прочитаны с пользой и в наших школах, особенно прекрасная повесть о трех богатырях, где являются великаны: Самотек, Ветрило и Паровик. Они чудесным образом помогают жителям одной деревни, заводя там всевозможные фабрики и производства, но потом эти чудеса оказываются простыми силами воды, ветра и пара.

Редакции журнала «Чтение для солдат» мы обязаны еще изданием хороших брошюр под названием «Рассказы странствующего по замечательным местам России». Здесь также нередко находим утомительный перечень имен, но есть и завлекательные подробности. Лучше всех брошюра, где описан Северный край. На постоялом дворе извозчики и торговцы из разных губерний беседуют между собой и в этой беседе незаметно сообщают любопытные сведения. Особенно хорошо описание северных зверей и их лова. «Важнейший этой породы зверь — морж, рыжий весь, голова преболюшущая; на морде щетина сидит, шея в бревно, в плечах широкий, да грудистый такой, красные глаза так и ходят; на груди же у него перепончатые лапы, лапами называются, и когти острые, у рыла-то клыки. Таковой морж одного сала-то дает до пятнадцати пудов; кожа идет на ремни, самые они крепчайшие, мелкое зубье на костяные поделки, а клыки, что твоя кость слоновою, и на дорогое изделие; в паре клыков будет с полпуда». А вот описание белого медведя: «У!.. силен он, крепко силен! Острорылый такой, когтищи длиннейшие... Лежит себе на льдинке, нырнет в воду за рыбкой, да и опять такой сиротинкой-горемыкой уляжется, или, как думу крепкую думает, стоит на льдине-то, да из стороны в сторону покачивается, а как где только увидит моржа, тоже неженку, на залежке, сейчас и на обман — крадется ползком да и норовит запустить когтищи свои в сальный зашеек — тут и порешит его! Хитрая и злостная бестия! Ревун такой!..»

В рассказе о Московской и Тульской губерниях главное место занимает описание Москвы. Оно напоминает обыкновенные перечни гидов, например: «Дворец несколько раз перестраивался, наконец после пожара московского, в двенадцатом году, был наскоро отделан для приезда блаженной памяти императора Александ-

ра — с полудеревянной и полукаменной надстройкой верхнего этажа; здание это было ветхо, а потому покойный император Николай Павлович приказал отстроить новый дворец» и проч. Мы думаем, что напрасно было перечислять все, что есть в Москве замечательного, а взять бы хоть один Кремль, да в общих, крупных чертах обрисовать его историческое значение. В брошюре о Московской и Тульской губерниях лучше всего выведена частная личность служивого Терентьева, который не соглашается никаких услуг принимать даром.

Третий рассказ о Петербургской губернии, или, лучше сказать, об одном Петербурге, особенно богат картинками; тут приложены изображения Исаакиевского собора, домика Петра Великого, Летнего сада, Аничкова моста, монументов: Александру I, Петру Великому, Николаю I и всем полководцам. В самом описании есть любопытные подробности, но пространное толкование обо всех памятниках, наконец, наводит смертную скуку. «Странствователь по Финляндии» также довольно скуп на занимательные рассказы.

Говорить ли нам о книгах для народа, писанных с нравоучительной целью? Кто виноват в том, что и добрые наставления, иногда в них высказанные, пропадут даром, что читать их невозможно с головой, одаренной обыкновенным человеческим смыслом? Мораль в них не исходит от сердца, а большею частью доказывается вялыми сентенциями, которые напоминают детские упражнения, вынужденные школьными наказаниями; из-под густой паутины хрией и силлогизмов не видно, шевелится ли в этом коконе хоть что-нибудь живое. Вот, например, автор брошюры «В свободный день ремесленнику и фабричному», конечно, имеет добрые цели: он советует фабричным посещать воскресные школы, не читать пустых книг с заманчивыми заглавиями, а обращаться за ними к кому-нибудь из служащих в учебном заведении; но как он обо всем этом трактует? «Я указал уже на тот *основной закон*, что все мы, как и писание учит, должны *искупать* время. Это значит, что наше обращение с свободным временем, когда отдыхаем от труда, *в особенности* должно быть *подчинено* внимательному расчету, подобно делу купли и продажи», и проч. Если бы вы с намерением искали слов, чтоб выразиться мудренее, то вряд ли что-нибудь придумали бы затейливее этого. И

между тем в книжке есть притязания на популярность: «Хорошо, в известные часы, играть и веселиться в своем кругу, по-своему, близ дома. Для отрады, успокоения и благонастроения духа, часто бывает пригодна и песня ваша, и гармоника (что за доброта души! автор позволяет играть на гармонике). Но учись находить и еще лучшее для себя (а, что же это такое?), что просвещенная заботливость правительства хочет доставить тебе чрез учреждаемые, по временам, народные гулянья. А когда, в хорошую летнюю пору, добрые и чинные товарищи зовут тебя *просто* побродить за городом (а то как еще?), в поле или в лесу (какая точность и обстоятельность!), не отказывайся лениво и грубо, говоря: «чего я там не видал» (какие мудрые правила! какая глубина и благонастроенность!). Приучайся различать вкус и находить услаждение не в пиве только, не в одних пряниках и орехах (вот уж этого не ожидали! После таких возвышенных истин вдруг о пряниках и орехах!). Есть у нас еще разные беседы с православными мужичками: один мирянин беседует с ними по случаю освобождения крестьян. Он с особенною нежностью рисует отеческую заботливость помещиков о поселянах: «К кому приносят неопытные матери больных младенцев, как не к чадолюбивой барыне, и та лечит малюток, имея под рукой нужные лекарства!» Но сам автор не безвозмездно дает наставления народу: его книжонка в десять крохотных страничек стоит все-таки 10 коп.

Мы рассмотрели почти все главные сочинения, какие в последнее время вышли по части народной науки; прибавим сюда еще книги, имеющие предметом исключительно сельское хозяйство и сельскую медицину: «Опыт» Зеленого и «Сельские Беседы» Трусова. Книга Трусова несравненно полнее по содержанию и популярнее по изложению; но зато и цена ее недоступна для большинства народа (1 руб. сер.).

Теперь нам остается заняться народною беллетристикою, повестями, написанными для простого класса. В этом отношении г-н Погосский приобрел наибольшую известность. Его рассказы: «Посестра Танька», «Дедушка Назарыч», «Сибирлетка» и некоторые другие отличаются и знанием солдатского быта, и прекрасным, благородным направлением. К сожалению, они назначены преимущественно для чтения солдат, и в других классах народа не

все, что в них заключается, может возбудить сочувствие или быть как следует понято. Этого мы не думаем вменять в недостаток г-ну Погосскому: таково свойство его таланта; но нельзя не пожалеть, что литература наша так бедна народными повестями, несмотря на то, что в последнее время явилось столько знатоков простонародного быта. У г-на Погосского есть другие недостатки. Желая всюду проводить гуманные идеи, он уж чересчур идеализирует солдатский быт: солдат у него почти всегда и во всем счастлив и доволен; если порою и приходится ему жаловаться на судьбу, так и тут в виде розовой мечты слетает какое-нибудь утешение. Поднять из ничтожества и восстановить во всей простой, неподдельной красоте человеческую личность, возбудить как можно более участия к бедному, загнанному человеку, конечно, цель в высшей степени благородная; но если нет другого средства достигнуть этого, как путем идиллии и идиллии, то, естественно, мы впадаем наконец в сентиментальность, которая немножко вредит правде. В своей идиллии г-н Погосский иногда доходит и до возвеличения грубой, кулачной силы. Это очень жаль. Он также не всегда кстати пользуется народными поверьями и преданиями. Если б лица, воспитанные на салонной болтовне и французских романах, осудили слог этих повестей за некоторые грубые выражения, а их содержание за низкие предметы, в них описываемые (а таких щепетильных лиц найдется не мало между просветителями народа), то мы посоветуем им не братья не за свое дело, не искать в воскресных школах милых Машенок и Петенок, какие встречаются в глупых детских книжонках. Слог повестей г-на Погосского прост, как природа, им изображаемая; в нем иногда выражения не довольно типичны, но нет той грубости, которая обличает одну бессмысленную подделку под народность.

Лучшая повесть, по нашему мнению, «Посестра Танька». Мысль ее прекрасная: придать человеческие черты всеми презренной, павшей женщине. Солдат уходит из деревни и прощается со своей старой зазнобушкой, Марьею, у которой жил в избе. Осталась после него и дочь Танька — хорошенькая, бойкая девочка. «Прощай, Марья Климовна! — говорит старый Калина — вековечное спасибо вам за дружество ваше! Прощай, Танюша моя! — низко поклонился он: — «Бог с вами!» Некому было теперь защищать сирот: один Трофим Калинович,

племяш Калины, молодой, смирный солдатик из любви к своему бывшему дядьке посещал их и приносил иногда и целковничек; ему помогал брат, за которого пошел он в солдаты. Ветхая избушка Марьи чуть лепилась над обрывом, «покуривая синим дымком из черного бездонного горшка вместо трубы», но в окошечко высовывалась хорошенькая головка детская и посмеивалась «так звонко, как жаворонок поет в поднебесье». Калина Захарыч, когда жил в деревне, думал поправить избу, да это ему не удалось, потому что до рекрутства был он садовником: за избенкой Марьиной и разрастались три яблоньки хорошие, было смородины три-четыре куста, да одна грядка редьки черной. Тысяцкий без Марьиной редьки и в баню не ходил; вытгется на полке и загогочет: «Слышно, что солдатского завода — до крови ест, шельма!» Тут вырастала Танька: «Округлились и пополнились ея тонкие плечи; шире и раструбистее падали из-под пояса складки сарафанишка худого, и повыше вздувалась на груди сорочка складочками, а коса — и куда ушла ниже пояса». Заглядывалась на нее удалая молодежь и «отворачивались, словно вожжой дернутые тугомордые кони, молодницы гордые, покачивая своими жемчужными *грушами* в ушах и сверкая, как изморозью, богатыми *поднизями*». Девушка полюбилась сыну Федосея Болта, брата тысяцкого, стал он ее сманивать словами хорошими, а бабы на селе проводали про их тайную любовь, и «скоро дозвонился звон бабьими языками до ушей баькиных». Федосей и поучил сына ремнем: об этом на селе сказывали матушки, «с причитанием на деток гляючи: вот бы и вас, мол. так!»

Старик поспешил найти молодцу богатую невесту, мигом сыграли свадьбу. Во время венчания в церкви позади всех стояла, потупившись, и Таня, в стареньком, крашенинном сарафанишке. Кончился обряд, нищие проталкивались локтями, и девушка не заметила, как толпа выперла ее вперед. «В эту минуту вышел из церкви тысяцкий; обвел довольным взглядом журчащий народ, поклонился во все стороны, отвечая на поздравления, и вдруг нахмурился, скореежилась весь. Ткнул он в карман своей синей сибирки руку, выдернул ее с полной горстью меди мелкой: «Прими Христа ради!» сказал громко и сунул насильно в руки Таньке деньги, повернул ее за плечо, толкнул и прорычал: «Прочь, разлучница!» Танька аж

скакнула с паперти от толчка, медь просыпалась по полу, и нищие бросились к ногам людей подбирать гроши».

Вот первая обида, которая ожесточила Таню. «За что ж, добрые люди, — думала она, — за что ж вы обесчестили меня, оплевали меня бедную, покорную?.. Аль кому-нибудь на всем свете белом досадила я, аль хотела от вас ваших парчей да золота? Али ровней вам себя ставила?..» Гордая думка запала ей в сердце; в одну ночь поумнела девка. А тут случилось, что когда свадебный поезд возвращался домой, кони зафыркали, остановились у ворот, воробышек зачирикал над крыльцом. День, другой прошел, молодые что-то не веселы. Старый Федосей задыхался от злости; пьяный, пошел он к избушке Марьи, кричит: «Изведу, на дым пушу... задушу, сволочь солдатская!» Насилу удержали старика. А Таня вышла на крыльцо, «сверкнула, как зарницей, глазами и показала зубки белые: «Ой-ли?» — звонко пропела, улыбнувшись, и избоченилась: «А вот только бровью поведу, так ты своих законов и хоромов и щепок не сыщешь, слышь, ты! Все пойдет прахом по ветру!» Так, «выглянул востер ноготок у пташечки». Марья все более хирела и скоро умерла; Таня осталась одна жить с кривой теткою. К ним стала похаживать бабуся-приятельница, сманивала их на праздники в ближайшие села, а раз увела и подальше, за 20 верст. Тут угощались они у знакомой бабуся вместе с другой девушкой, Оринешкой, пили медок, и сладкой, и забористый: видно хмелинки попало туда маленечко, то есть порядочно. «А как смерклось совсем, так и не заметила наша Танюша, как и когда она перешла, на крыльях что ли пролетела, через улицу; каким таким побытом, очутилась в красной горенке; и сидит за столом по-благородному, и в накладочку чаек попивает. Усач в архалуке ситцевом на подносе стаканчики и сласти разносит под самый нос, чинно и пресерьезно так, как будто важную службу вершит. Сам хозяин в халате бухарском, узористом, в ермолочке, шитой цветным бисером, с чубучищем в полсажени косой — только подчуёт, улыбается: то плечо, то перехват, то коленочко гостье чуть тронет очень ласково. Бабуся пьют, кушают, зубки поскалькивают. Оринешка (девушка хорошая, как говорит автор) пьет, поет, с хозяином заигрывает: «Ох-ти, ты охочь, барин!», видно, лес соколу не диво! А Танька бедная ничего не помнит, глядит на все, как через дождик частый: страшно ей и

тѣмнѣе, и бежала бы, и повалилась бы, и ходенем ходят кругом нее стены, люди, стаканы. Вот-вот заплакать ей хочется; дрожит и колотится сердце у нее, как пташка в силках, и бьет в лицо стыд краской: «Пустите, пустите!» — молится она. — «Последний стаканчик выпей, душенька!» — упрасивает ласковый хозяин, а строгий усач как-тут вырос с подносом своим. «Ну, выпей, девка, последний-то!» — кричит Ориша. «Потешь барина, выпей на последях!» — уговаривает тетка родная. Выпила Танька, чуть покачнулася и сунулася на мягкий диван, а голова на грудь так и падает. Еще раза два порывалась девка привстать: подняла тяжелые брови, хлопнула сонными глазами и — захрапела. «Ну, вы-того, убирайтесь-ко!» — с приятной улыбкой молвил остальным гостям хозяин и, подняв высоко свечу, выпроваживал их поскорей». На четвертые сутки, ночью вернулась домой Танька с теткой — уж в саночках, на рысачке — вот как наши!.. Тетка вылезла из саней с каким-то узлом, за ней Танька. «Прощай, барышня!» — сказал кучер; а рысак только хвостом махнул — прощайте, мол, только и видели!»

Мы с намерением пересказали поподробнее начало повести, приводя местами из нее отрывки, чтоб читатели могли видеть и ее идею и манеру рассказа. Так же живо описывает автор страдания Тани, когда она вернулась домой. Она швырнула в лицо тетке подарки и пошла на заработки; несколько раз заглядывала знакомая бабуся, да и убиралась назад с худым словом. Но вот у Тани родился ребенок. «Сынка Бог дал!» — поздравляла родильницу косая тетка. «Чтоб его леший взял и с тобой вместе!» — стоная, ответила на поздравление Танька. В помешательстве она хочет загубить ребенка в лесу, как тут кстати является Трофим Калиныч и спасает ее от преступления; сына в память деда окрестили Калиной. На крестинах были все усатые гости. Рос Калинушка в беде, мать к нему привыкла, но не любила его, звала татаринѣм и за большую ласку скажет: «Татарчонок мой». Увеличилась горькая нужда, Таню снова стали подманивать знакомые бабуся, и стала она пропадать по неделям. «Пошла битка в кон!» — сказал, махнув рукой, Трофим Калиныч. У Тани явились деньги, но она не жалела их, всем раздавала в деревне, кто ни попросит, а особенно добра была к солдатам: каждого угостит, ссудит хоть полтинничком на обзаведение, и полюбили ее солдаты. «Вон наша лебедь

плывет, белая, посестра Танюшка», — подмигивая, говорили они, ее завидя, а лебедь тем часом и не весть в каких водах плавает. Обрушилась избенка Тани, мигом подъехали подводы с бревнами, с камнем булыжным: строители все были в штанах с кантами и в форменных фуражках. Построение новой избы — одно из самых поэтических мест в повести г-на Погосского. В новом теремке Таньки завелись пиры. «В неуказанное время валит, бывало, густой дым из трубы, а в освещенных окошечках виднеются все разные лица и разная амуниция: то сверкнет плечо золотом, ино борода полокна заслонит, а случалось, торчит, упершись в стекло, как мышинный хвостик, и грешная косичка». Один старик, кавалер «полувзводный», так отозвался о Тане: «Э-эх, неистомная! Беспардонная!» Но вот, стала уж стареться посеструшка, полк ушел в поход: «Прощайте, братцы мои названные! путь-дорога вам, други сердечные, не поминайте лихом Таньку вашу!» — «Прощай, родимая! спасибо за все про все красавица! Век не позабудем нашей посеструшки!» — раздавалось из удаляющегося фронта, и Таня заплакала горько. Трофим Калиныч также отправился с другими. Осиротела Таня; сын ее рос без присмотра удалым сорванцом, но, неизвестно как, в нем оказалось доброе сердце: пошел он в рекруты за своего приятеля. А тут сгорели и хоромы Тани: справляли тут пьяные бабы именины хозяйки и на ночь в сенях заронили искру — все пошло прахом. Танька стала ходить нищенкой по божьим церквям, просить милостыни. Но Трофим Калиныч вернулся калеккой из похода и встретил ее у церкви. Конец концов тот, что Татьяна, как и надо было ожидать, под старость с ним повенчалась. Впрочем, автор обставляет эту романтическую развязку довольно живыми, натуральными сценами. «Когда, по окончании обряда, Калиныч принял от священника руку жены, обернулся к народу и поклонился на все стороны, то все отдали поклон приветно, поздравили их радушно, и ни на одном лице уже не было усмешки лукавой. Подняла Татьяна голову, робко глянула на честной народ, поклонилась, и честной народ отдал ей поклон, как сестре своей, поклонился в пояс. И вся затрепетала она, поглядела на друга доброго, на своего почтенного мужа: «Это ты, калека, своей силой честной поднял меня, с прахом смешанную», — подумала — и, как ни сдерживалась она, но в три ручья хлынули ее горячие слезы. За-

жили Трофим и Татьяна ничем не хуже других, а тут кстати пришел из-под Севастополя и Калинушка с георгиевским крестом на груди.

Может быть, некоторым покажется странным встретить в скромной статье отрывки из повести, по их мнению, совсем не педагогической; в повести есть и другие отрывки, ничуть не скромнее нами приведенных; но мысль ее все-таки высоконравственная. «Много вас, люди замужние!—говорит автор (стр. 137).—Без числа нас, братцы, люди, сытые, а и нет как нет промеж нас сироте горькой проходу безобидного. Что ж тут толковать о честной помощи; уж куда нам людей спасать — хоть бы не топили-то тонущих!». И далее, рассказывая один случай, как Танька обласкала, пригрела уroda, он замечает: «Что ж бы это было за сокровище, сколько бы слез осушила на свете Танька, сколько бы добра натворила кругом себя такая душа, если б не толкнули ее в омут распутства?» Если деликатные дамы и господа не понимают этой идеи, а оскорбляются грубою обстановкою простого быта, то им нечего и думать о сближении с народом. Мы, напротив, полагаем, что повести, подобные «Посестре Таньке», имеют гораздо более педагогического значения для народа, чем все умилительные рассказы и бесцветные поучения. Автор коснулся тут самого видного порока, какой представляет жизнь девушки в нашем простом быту, и выставил его со всею истиной: юмор г-на Погосского крепкий, истинно солдатский. Повесть, однако, не во всех частях имеет достаточную оконченность: может, это и необходимо было для той цели, ради которой она написана. Мельком проходит перед вами строитель таниной избушки; он ласковый шалун, пустенький человек, как видно из другого места, но автор выставляет его поступок как-то мягко, добродушно-шутливо. Это особенно заметно там, где дело идет о построении избы: тут не совсем кстати расточается поэзия солдатского быта. Вообще сказать, уж не слишком ли хорошо жилось Таньке между подобным народом? В противоположность щедрым на несколько целковых господам прекрасно выставлены бесхитростные, добрые души солдатиков, способных к самому высокому самоотвержению. Насколько возможны лица, подобные Трофиму Калинычу, мы судить не беремся; но, нет сомнения, что они у автора приправлены романтизмом. Трофим из одной бескорыстной любви к дядьке

своему Калине также бескорыстно заботится о Тане, долго любит ее «сухой любовью», сохраняет эту верность, несмотря на ее распутство, везде кстати является ей на помощь и, наконец, женится на ней, не потому что ему надо как-нибудь устроиться хозяйством, а по той же бескорыстной любви. Выставляя доброе сердце простого человека, автор мог бы придать ему побольше определенного характера; Калиныч порою двигается как по заведенному порядку: нужно спасти сына Тани, он тут как тут; нужно, чтоб она в своем одиночестве предалась пороку, он куда-то уходит по службе. Сын Тани Калинушка уж совсем непонятное лицо. Сначала мы знаем, что он терпит только всевозможные колотушки и не дает никому спуска; потом по доброй воле идет в рекруты. Мы можем, пожалуй, догадываться, что холодность матери, бесцельная жизнь, солдатское воспитание привели его к этому; но автор выставляет более на вид, что он жертвует собою для чужой семьи: солдатская душа уж непременно должна быть доброю. Точно так же ему необходимо было появиться в конце повести, чтоб вполне осчастливить Таню. Впрочем, романтизм, о котором мы говорили, гораздо менее выступает в разобранной нами повести, чем в других: здесь личность Тани, довольно верно схваченный из жизни тип, преобладает над всем.

В рассказе «Дедушка Назарыч», написанном прежде, заметнее преднамеренная идея автора. Здесь любопытна характеристика дедушки по формуляру: «Илья Назаров, сын Назаров, Костромской губернии, из помещичьих крестьян, отроду 18 лет, зачислен рядовым в Великолуцкий пехотный полк... ахти батюшки! Страшно сказать — в 1792 году! Холост, в штрафах не бывал; в сражениях против неприятеля... ай родимые! Целых три листа исписано: и против поляка, и против шведа, и против француза, турка, персиянина, египтянина — против всего, значит, света! Лучше бы штыком в плечо, саблей через лоб и по носу, а картечью только контужен. И все-таки видно не сконфужен! Еще что? Знаки отличия имеет: медали — за шведскую, французскую, турецкую, персидскую кампании; за взятие Парижа особенно; за помощь турецкому султану против египетского паши опять особенно; на владимирской ленте медаль «за спасение погибавших», опять-таки особенно. Кресты: св. Георгия, Кульмской и св. Анны за двадцать лет беспорочной службы. На левом

рукаве мундира нашивки: три из желтой тесьмы, а три за вторительную службу — из чистого, отцы мои, золота! По вторительной же службе произведен в унтер-офицеры, и прибавлено в графе о науках: «читать умеет».

Вот этого-то дедушку, когда он от старости ослабел и негоден стал к службе, отпустили с богом на покой, и побрел он на родину, имея не более серебра в кармане, чем сколько пришпилено было к шинели на груди у него. Пришел он домой, но никто не признал его и не вспомнил. Один только нашелся дед слепой: «Помню, помню! — сказал он, — помню, как покойный Назар сына сдавал в рекруты; парнишко был из себя ничего, бравый!» — «Это я, земляк ты мой почтенный!» — сказал Назарыч, кинувшись к слепому. «Ничего, отец мой, не вижу! — отвечал слепой, — а коли ты, так стало-быть это ты сам и есть! Милости твоей просим!»

Какая же судьба постигла Назарыча? Все устроилось, как нельзя лучше. Помещик был человек добрый, немец его управитель тоже очень добрый человек; они определили Назарыча лесником, потому что он не хотел даром есть хлеба; в лесу он устроился домком, взял к себе нищую с ребенком; нищая оказалась тоже очень добрая женщина. Стал Назарыч тереть табак — производство, которым он приобрел себе славу еще в полку. Его приятель пономарь нарисовал ему вывеску, где очень искусно изобразил самого дедушку в облаках с макитрой в руке, а над головой надписано было золотой краской: «Приотменный табак». Вывеска стала привлекать проезжих: немец управитель с братом, оба страшные табачники, закупили у Назарыча весь запас, и старик скопил копейку. Но умерла его хозяйка; мальчик, сын ее, остался сиротою на его руках: дедушка добрым делом помог сиротству милого Васютки. Он спас от смерти одну поселянку, а мужа ее, который нечаянно затерял волостные деньги, избавил от плетей и ссылки, отдав все свои 300 рублей асс., скопленные долголетними трудами: и муж, и жена клялись любить и беречь его Васютку пуще родных детей. Назарыч был теперь вполне счастлив; к тому же помещик отдал ему в полное владение земельку, на которой он жил. «Как бы все так удавалось бедному, доброму человеку, хоть на старости лет!» — скажете вы. Что ж? Об этом приятно прочитать и в книге. Несмотря на всю эту идеальную обстановку, в которой даже поно-

мать является отличным знатоком искусства, рассказ веден с большим умением и естественностью. Сравнивая богатые палаты с хижинкой дяди Назарыча, автор говорит: «Там гордый барин бросил вдруг тысячи: ешьте, веселитесь! И никто ему и спасибо не сказал, и не поморщился — бросил и забыл: пришлют, мол, с деревни, не столько еще! А здесь, экая невидаль: триста ассигнаций! Мало ль что — последние!.. Словом, господа, в нашей убогой лачуге, несмотря на всеобщую радость, важного виду никакого не было: тут не важный вид, а жизнь вседневная. То есть совсем простое, подходящее дело. Правда, что дело оно — хорошее!» Эта добрая мысль высказывается в целой повести.

Более твердою рукою очерчены солдатские характеры в рассказе «Сибирлетка», взятом из последней крымской войны. Раненых солдат привозят в немецкую колонию, и рассказ идет о том, как они в ней живут между добродушными немцами, нянча маленьких детей, беседуя за кружкой немецкого пива. Тут является Егор Лаврентьич, прямой и честный ефрейтор, который говорит о своих ранах: «Я ведь только по наружности ободран, то есть порвало некоторые жилы и часть мелких костей порасхристалло, а нутром — совсем здоров, ничего не попорчено». Его характер особенно хорошо выражается там, где он объясняет своему хозяину немцу, что такое значит «оказаться»: «Хороший и откровенный солдат, как только поступит куда-нибудь вновь, так сейчас же и «окажется», то есть окажет себя, какой он такой; не станет морочить людей да прикидываться простотой, а действует прямо, без хитрости; например: испивает он — ну, сейчас же, как поступил куда — возьмет, да и *тринк!* И тринкнет, выпьет то есть, порядком: знайте, мол, все — я пью». Но лучшим типом всей повести служит Облом Иванович, коренастый, крепкий солдат с безобразной наружностью, у которого брань не сходила с языка, но душа была добрейшая. Приведем рассказ его, составляющий чуть ли не лучшее место в книге: «Всяк бывало, сударь, разно оно было! А мое дело было плохо! Прибыли мы, рекрута, в роту; фельдфебель сделал смотр, взглянул на меня и говорит: «Вона какой еще! Экая дубина, это никак сам лучший! Да ты, братец, говорит, просто облом!» А я сробел маленько да и говорю: «Облом, дядюшка; меня так и батя звал». — «Ну, Облом, так Облом! Будет, говорит,

к дровам часовой, да приспособить его к швабре!» Меня и приспособили. А там пошло ученье — беда, братец ты мой: ломали с полгода, все брались: что взглянут, плюнут да и отойдут: «Сработал же тебя, мол, леший!» Вот и все. Скоро и год прошел, товарищи все уж по разрядам встали, а у нас все по-старому: капитан подойдет — тихим учебным шагом ма-а-арш! Экая дубина! Скорым шагом марш! Да где ж у тебя нога? — говорит. — Эй, фельдфебель! Поучи сам его, там, мол, знаешь, у плетня. Ну, поучимся, и плетень чуточку попортим, а ноги, сударь мой, не найдем: нет как нет ее бестианской. Приехал майор, посмотрел: «Это, говорит, что за пень? Ну-ко, ма-арш! Скажите мне, капитан, говорит, разве это нога? Разве это — так сказать — образование? стыдно вам, говорит: погубите вы, сударь, и себя, и меня...» Капитан возьмет — покраснеет да мигнет фельдфебелю: опять к плетню меня, дружка сердечного. Хлоп! Сам полковник смотрит: на шаг, дистанции ма-арш!.. Пошли — и я, сударь, иду. «Стой, стой, стой! Провалитесь все вы, говорит, сквозь землю! Да где, говорит, я найду вам место? Куда, у него, говорит, носки смотрят: это что за разврат такой!» А у меня, вот у этой ноги — Облом Иваныч ударил по деревяшке — носок-покойник смотрел вот так: и он согнул ладонь кочергой да еще в сторону. «Пусть уж нет *проноса*, — кричит полковник, — пусть нет *игры в носке, вольности в шагу* — да кой чорт может быть игра, тут совсем *ноги нет!* Ах, вы, вы! Разумеете, говорит, кто вы?» Меня опять к плетню в гости! И разорили мы с фельдфебелем весь плетень — аж поросятам приятно: переправу открыли им без препятствия, а ноги так и не отыскали, сударь мой! Приехал же, о Господи! сам генерал — взглянул и весь почернел! «Как же вы мне смее-те, говорит, представлять это? Я прибыл смотреть, то есть, образование, говорит, а вы мне суете бревно! Как же вы осмелились все — а?» И пошел, и пошел!.. «Спрятать его подлеца на кухню или в дрова, с вами я поступлю, говорит, по закону, а мне, говорит, дурно, я болен: солдат идет — и ноги нет! Прошу покорно! Погубите вы государеву армию!» — сказал генерал, а сам весь позеленел и уехал. Вот я с тех пор, аж до первого сражения с туркой, пятнадцать лет варил кашу, а последний раз сварил кашу, да и сам не ел; котла не выполоскал — тревога: таф, таф! Артиллерия, слышу, катает, душа не стерпе-

ла, я, сударь, ковш об землю да во фронт! А на мое место отыскался, вишь ты, гусь еще почище меня! Да видно на-пророчили мне — суди их бог, государь и военная колле-гия — такую беду, что подслушал что ли француз мошен-ник, да ядром-то мне по ногам — фуurr! На что-те, гово-рит, нога! Хорошо еще, что я маленько врозь их держал— уж так и родился раскорякой — вишь, одну отшибло, а то была бы мне нога, сударь мой!».

Главным героем повести собственно служит Сибир-летка, полковая собака, такая же безобразная, но силь-ная и верная в дружбе, как сам Облом Иванович. Она еще щенком спасена Лаврентьичем от гибели и следова-ла за ним во всех походах: бегала на учении впереди фронта, выводила свои ноты в такт солдатским песням («или уж напакостит на редкость, говорил об этом Лав-рентьич, или одолжит так, что все на бок»); наконец, не оставляла солдат даже в сражении и в Туречине поте-ряла ногу. Весь полк ее любил; только капитанский ден-щик маленько гордился за то, что Сибирлетка иногда по-треплет стриженного пуделя капитанского. Поймает ее гордый денщик — и ну допрашивать: «Ты, говорит, кто? Ты, маркитант собачий, ротный объедало! Ты не больше, как козел на полковой конюшне; а это пудель капитан-ский, понимаешь, все равно, что лев!»— да и даст по морде. Длинная история идет о разных достоинствах Си-бирлетки и о том, как, несмотря на беспримерную чест-ность, она выказала свою собачью натуру на именинах Лаврентьича, стянув жирного поросенка, подаренного добрым хозяином. Сибирлетка, однако, загладила свою вину тем, что загрызла волка, напавшего на деревню. Лаврентьич, выздоровев, снова идет в сражение и поги-бает под Севастополем: Сибирлетка четыре ночи воеет и, наконец, околевает на его могиле. Вообще, в этом рас-сказе много выставлено добрых, гуманных сторон в сол-датской жизни; но в целом он производит несколько тя-желое впечатление; почти выходит такая мораль, что доб-рота и честность всегда соединены с сильным кулаком, с крепкими зубами. Может быть, оно так и необходимо в солдатском быту, но эти свойства у нас и без того до-статочно процветают; можно бы обратить также внима-ние и на злоупотребление этой кулачной силой. Кроме того, автор несколько однообразно изображает некоторые характеры: старые солдаты, унтера и дядьки у него всег-

да образцы добродетели, молодые преданы до гроба своим дядькам и готовы положить за них душу; из всех народов только одни немцы отличаются ангельской доброю и проч.

Из других рассказов, изданных для чтения народа, немногие отличаются достоинствами, на которые мы указали. Нам особенно не понравились те из повестей, где главную роль играют черти. Так рассказ «Первый винокур» имеет цель отучить от пьянства; но что за путаница в этой чертовской истории! Сатана со щетинистой медной бородой, выпуская желтую пену и зеленый дымок из пасти да выплевывая ящериц и скорпионов, выслушивает доклад нечистых духов о том, сколько каждый из них сделал зла на земле. Обстановка подобная же: кругом синее полымя и черные клубы дыма; ужи, жабы, падалицы и ящерицы кишат у подножья; недвижные, растрепанные ведьмы, со змеями в волосах, избоченившись, курят смрадным зельем. Сатана угощает своих слуг бочками кипучей смолы да удавленниками; вот один из слуг, добиваясь подобной награды, определяется батраком к мужику и научает его курить вино. Автор уверяет, что это было в старину, что ныне, напротив, человек перехитрит черта. Какая ж польза от всего этого дикого вымысла? Заставляя верить в бесов, можно бы хоть напугать пьяницу, хотя страх, как чисто рабское чувство, никого не научит добродетели. Хотел ли автор возбудить отвращение к пьянству? Так разве в самом этом пороке нет гнусных сторон, которые отвратительнее всех невинных жаб и ящериц?

Драмы, изданные редакцией «Солдатского чтения», вообще довольно плохи. В одной, например, под названием «Полесовщик», солдат становится на ходули, одевает белую простыню и пугает скупого старика Карпа, чтоб принудить его отдать свою дочь за бедного ямщика Яшу. Действие сопровождается песнями:

Ты помнишь ли, как славно пировали
В годину злую русаки;
Тогда французов поражали
Ведь наши русские штыки и проч.

Вот вам и французский водевиль, перенесенный на солдатскую почву! Вообще, романтизм сильно вступает в свои права в повестях, назначенных для народа. Герой переносит всевозможные испытания, совершает чудеса,

каких ни в сказках рассказать, ни пером описать, все, чтоб соединиться законным браком со своею любезною. Таковы рассказы: «Не изведав горя, не узнаешь счастья» (автор Н. Р. .ий) и «Похождения Емельяна» г-на Масальского. Последняя повесть знакомит по крайней мере с некоторыми историческими обстоятельствами петровского времени.

Но, избрав целью выставить одни умильные и трогательные сцены, подвиги необычайного геройства и любви к отечеству, мы напрасно будем соперничать с московскими изданиями, которые прежде и прочнее других народных брошюр заняли свое место на лотках. Вот, например, «Предание о том, как солдат спас Петра Великого от смерти» рисует вам солдатскую удаль. Петр гулял за городом, заблудился в лесу, влез на дерево и задумался: «Господи! Как хорошо! Что, если б подняться на высоту! Туда... туда — за месяц и звезды!» (стр. 30) — однако не отыскал дороги. Солдат, его спутник, выпил между тем из его фляжки водку, и оба отправились далее. Солдат случайно встретил Петра и, конечно, не знал, с кем путешествует. Прибыли они к хате разбойников; тут встретила их старуха; они поместились на чердаке; ночью приехали разбойники: как один взойдет по лестнице, просунет голову на чердак, солдат своим тесаком и снесет ему голову, а труп падает вниз ту... ту... ту... Разбойники думают, что это их товарищ разговаривает с гостями, и другой лезет: труп опять ту... ту... ту... Так солдат спас Петра от смерти; за это царь позволил ему безденежно пить вино во всех кабаках. Подобные же сведения о Петре мы получаем из анекдотов о Балакиреве, хоть, например, о том, как Петр потребовал *Тараса Плещеева*, а знаменитый шут представил ему *полтора ста плешивых*. Все это, конечно, слишком нравоучительно и серьезно. Гораздо более возбуждает нежных и геройских чувств «Битва русских с кабардинцами, или прекрасная магометанка, умирающая на гробе своего супруга».



КНИГА ДЛЯ ЧТЕНИЯ В НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ ВИЛЕНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА ⁸³

Вильно, 1863 года

Составление книги для чтения в народных училищах—дело большой трудности. Тут прежде всего является вопрос: возможно ли составить одну книгу для всех училищ, или должны быть разные читальники, согласно с условиями местности? Виленский округ назначает особую книгу для чтения: рождается новый вопрос, может ли деление на округа вообще служить основанием для ведения различных читальников? Это основание, если бы оно и существовало, не имеет никакого применения к разбираемой нами книге, потому что в ней вы не найдете ничего такого, что удовлетворяло бы потребностям края; с какою же целью Виленский округ желает ввести ее? лучше ли она составлена, чем другие, подобные ей, книги?

Заметим сначала, что у нас о книгах для народного чтения никто еще не высказал определенного мнения: обыкновенно помещают в них что попадется под руки, вовсе не принимая в соображение, какая может быть польза от той или другой статьи для народа, поймет ли он ее, и, если поймет, то как применит к своей жизни? Нет сомнения, что тут должны войти два элемента: общеобразовательный и местный, народный. Необходимо сообщить народу ясные и здравые понятия о предметах, его окружающих, дать рассказы, имеющие прямое отношение к его быту, ежедневным занятиям верованиям и предрассудкам. Но как соедините вы науку с требованиями жизни, что изберете из области знания и чем наполните нрав-

ственный отдел книги, — этого у нас не решили. Хотя книга для чтения не составляет какого-нибудь научного руководства, но тем не менее должна служить пособием и дополнением к тому курсу знаний, какие вы назначаете для народных училищ. Итак, от хорошего читальника мы требуем: 1) Чтоб он заключал сведения, наиболее полезные в простом быту. Такие сведения, будучи хорошо усвоены в школе, останутся памятны навсегда и потом, при дальнейшем развитии, поведут к искоренению многих предрассудков. Без правильной науки и нравственное развитие не пойдет далеко, потому что оно будет загорожено множеством препятствий, лежащих в народном невежестве, в том несвободном отношении к явлениям жизни, при котором человек сваливает с себя вину на рок, на невидимые злые силы, даже на нравственный закон, принимаемый им без рассуждений.

2) Чтоб рассказы, имеющие целью нравственное развитие, были применены к понятиям народа. Тут особенно необходимо основательное знание народной жизни и литературы: поговорки, загадки, пословицы, песни, сказки, с одной стороны, указывают нам всю массу суеверия и нравственной порчи в народе,—и они же, при искусном их выборе, представляют богатый материал, чтоб противодействовать народному злу с помощью народного смысла.

3) И те и другие статьи должны быть не только понятны народу, но как по своему содержанию, так и по языку прямо выходить из его жизни. Местное наречие имеет тут важное педагогическое значение, и по крайней мере треть статей должна быть на нем написана; в таких местностях, где иноплеменники составляют большинство населения, русскому языку научаются с трудом и только в высших заведениях; тут, разумеется, книга для народного чтения невозможна на другом языке, кроме того, на котором говорят жители.

Из предыдущего видно, что мы стоим более за частные, местные читальники; их, конечно, можно составлять, только соображаясь с теми или другими особенностями края, а не по случайному разделению на округа. Но, кроме этого, отлагая в сторону местные отличия, которые определить нелегко, полезно было бы издать и общий читальник, имея в виду общее знакомство с русскою народностью и жизнью.

Разбираемая нами книга составляет хрестоматию на русском литературном языке; кроме того, она не удовлетворяет и другим, указанным выше целям. В сравнении с другими книгами подобного рода некоторое ее достоинство заключается в подборе более легких статей, но нельзя сказать, чтоб выбор их был всегда удачен даже и для обыкновенной хрестоматии.

Половина книги (из 340 страниц 170) занята статьями духовного содержания; рассказами из священной истории и о святых днях, недельных и годовых. Мы не беремся обсуживать эти статьи. Они все написаны довольно простым и правильным, хотя и не всегда понятным для народа, языком; в них, как обыкновенно в статьях этого рода, преобладает догматическая сторона христианского учения. Мы думаем, что из них удобнее составить особую книгу, которая служила бы для чтения в классе закона божия. Далее следуют рассказы из русской истории, заимствованные большею частию из книги г-на Ушинского «Детский мир» и из книги Разина «Мир божий». За ними идут в обычном порядке маленькие повести, несколько стихотворений, басни Крылова, «Сказка о рыбаке и рыбке», три-четыре странички пословиц и загадок и в заключение всего славянская грамота с примерами славянского чтения. Мы видим, что тут опущены самые важные отделы: нет ни рассказов о естественных явлениях, ни статей, касающихся сельского труда и народных промыслов. Если признано общим педагогическим правилом начинать развитие детей с наглядного толкования разных предметов из окружающей природы, то тем нужнее подобные толкования для народа, который, живя в непосредственной связи с природою, еще сохраняет свои первоначальные, языческие верования в вещих птиц, в оборотней, в чародейства всякого рода, который постоянно запуган видениями, снами и другими призраками своего воображения. Знать естественные отношения предметов в его положении необходимее, чем на всякой другой степени развития. Каких же вы хотите нравственных убеждений, когда, например, пьяница будет уверять вас, что он неизлечим, потому что его испортили, — когда, исполняя кое-какие обряды, без всяких усилий с своей стороны, он будет ждать своего исцеления от чуда и, не исцелившись, махнет на все рукою! Странно также, если в книге, назначенной для народного образования (иначе

какая была бы польза в чтении?), народ не встретит ничего практически полезного для своей обыденной жизни, ничего своего, родного; он скажет о такой книге: «Не про нас писано». Но мы не будем более говорить о том, чего тут нет (это завело бы нас слишком далеко), а посмотрим то, что есть в книге.

Первая статья по истории «Летописец Нестор» заключает в себе некоторые неточности. В ней представлено, как будто Нестор пользовался для своей летописи одними рассказами старых да бывалых людей, которые «стекались в Киево-Печерскую лавру помолиться богу, поклониться нетленным мощам» (о мощах во время Нестора нет известий, кроме тела Феодосия, которое он вырыл уже под старость), что «особенно много порассказал Нестору столетний (девятистолетний) старец Ян». О том, много ли рассказывал Ян, в летописи нет известий, и далее слово «летопись» употребляется безразлично в двояком смысле: как известное произведение Нестора и в смысле летописания. Из этого выходит, как будто бы все летописи, сочиненные после Нестора, известны под его именем. Упоминание о мощах Нестора несколько не служит к его характеристике как летописца; точно так же то, что Нестор не выставил на летописи своего имени, не доказывает его скромности и отсутствия в нем тщеславия. Он упоминает о себе в летописи: «аз худый и недостойный раб», но не пишет своего имени, потому что тогда оно было всем известно. Летописная книга принадлежала монастырю и не считалась собственностью автора; между тем переписчик мог смотреть на сделанный им список как на частное достояние, и потому выставлял на нем свое имя. Другая статья: «Славяне», по своей краткости и сухости, мало идет в книгу, назначенную для чтения. Кроме того, она требует много пояснений, особенно для народа. «Характер их (славян), как и всех необразованных народов, представлял смесь хороших и дурных качеств: с одной стороны, они были миролюбивы и гостеприимны (позволялось даже украсть у соседа, чтобы угостить странника), с другой — очень неопрятны и склонны к раздорам между собою... Женщины у славян не пользовались таким уважением, как у немцев: на них лежали самые тяжелые домашние работы». Таковы содержание и язык статьи. Не говоря уже о том, что тут нет ни малейшего применения к понятиям народа, сколько

непонятного для детей вообще в этих словах! Что значит слово «характер»? Какие это необразованные народы? Как согласить миролюбие славян с их склонностью к раздорам? Что такое значит в народе «хорошие качества»? Не будет ли это понятие очень относительным? Месть за родственника считалась у наших предков чуть не религиозным долгом; гостеприимство также было более обычаем, вышедшим из жизни, чем каким-то личным качеством, и проч., и проч... Остальные статьи по истории довольно просты, потому что заключают не столько общие рассуждения или характеристики, сколько близкие к летописи рассказы об отдельных фактах. Что касается статей г-на Разина, взятых из книги «Мир божий», то они более отличаются литературною отделкой, чем историческою точностью и тою дельностью, какая необходима для народа. Так силу самозванца г-н Разин объясняет только тем, что народ ошибкой принял его за истинного царевича (который, сказать мимоходом, не имел и права на царство, потому что родился от седьмой жены Иоанна); разбои начались оттого, что пришел с войсками король польский Сигизмунд; Петр Великий вводил образование, чтоб были руководители на войне, «образованные головы, которые могли бы легко и ловко соображать всякие случаи, какие бы ни представились» (мысль, может, и справедливая, но выраженная такими общими фразами, что совсем не видно, чего хотел Петр Великий); Александру стоило сказать одно слово, и ожесточенные солдаты превратили бы Париж в груды пепла и развалин (как будто это можно было сделать без согласия союзников, вместе с которыми русские сражались) и т. п. Но большая часть исторических рассказов еще сносны для обыкновенной хрестоматии: в них есть другой существенный недостаток. Так как они назначаются для народа, то в них полезно бы хотя сколько-нибудь выставить и историю народа; но народ как главное действующее лицо, тут почти вовсе не является, и все делается с помощью одних героев.

Повести, помещенные в книге для народных училищ, или совсем плохи, или мало приноровлены к понятиям народа. Их можно разделить на умозрительные и моральные. Первая повесть, где мальчик научается труду у пчелки, собачки, птички и лошади, выражает хорошую мысль в форме, довольно игривой, хотя и не народной.

Но далее все идет отвлеченности и умозрения. Из журнала «Звездочка» взят допотопный рассказ, как хромой может помогать слепому, — рассказ, который мог бы быть очень наставительным, если бы большинство людей были хромыми и слепыми и слепых природа одаряла такими гигантскими силами, чтоб ходить с человеком на плечах. Простой человек рассмеется, если ему предложат подобное вспомоществование зрению. Повесть «Не трусь» (из «Упражнений» Золотова) представляет, как старичок-барин, возвращаясь поздно домой, испугался своей косы, в которую была вплетена ленточка, шелестевшая на ветре — значит, не бойся своей косы — удивительное наставление для народа! Встречается крестьянин со священником. «Что с тобою, сын мой?» — спрашивает священник. — «Горюю, батюшка, что ячмень мой *не хочет* всходить». — «И мой ячмень до сих пор не всходит, однако ж я не горюю, — отвечает священник, — возрастить и дать плод — не в нашей воле». Вот сущность рассказа г-на Паульсона «Священник и крестьянин». Ну, скажите, не умозрение ли это? В другом рассказе столяр говорит, что уплачивает свой долг и отдает деньги в проценты: это значит, что он помогает родителям и воспитывает своих детей (стр. 242). «Звездочка» доставила материал для подобного остроумия. В городе разнеслась молва, что какой-то мальчик принес собаку о двадцати головах, а оказалось, что мальчик достал со льда обыкновенную дворняжку, только женщина, которой он принес ее, сказала: «Разве ты о двух головах, что ходишь по такому тонкому льду?» (стр. 257). Здесь кстати упомянуть о тех нелепых толках, которые ходят в народе. Их не исправишь ни обличениями, ни наставлениями: сколько вы не объясняйте народу, что его понятия о многих предметах нелепы, он вам ответит: «Мы темные люди, не знаем, как это по-вашему, по-ученому, а отцы и деды нам так говорили: мы верим старым да бывалым людям», — а в другой раз за ваше желание просветить его ум, он вас обвинит еще в безбожии. Следовательно, надо очень осторожно касаться его предрассудков, которых корень обыкновенно лежит в старинных верованиях, в особенном его воззрении на природу. Тут лучший путь состоит в том, чтобы толковать ему природу в ее ежедневных явлениях: тогда, по мере образования ума, предрассудки исчезнут сами собою. Но от рассказов, подоб-

ных тем, какие помещены в книге для чтения, мы не предвидим никакой пользы. В одном из них *доказывается*, что колдунья не может знать будущего, потому что исправник схватил ее: знай она будущее, то могла бы убеждать (так доказывает «Друг детей» Максимовича). В другом — барин подсторожил и подстрелил ведьму и оказалось, что это была одна из деревенских баб (из «Упражнений» Золотова, стр. 258, 259). Что за наивность убеждать народ распоряжениями исправника и барина! Тут нет даже остроумия князя Глеба, который наперед спросил у волхва: «что будет?» и когда тот сказал: «сотворю великие чудеса», то разрубил ему голову. Да хоть вы тысячу раз до очевидности доказывайте, что какая-нибудь ведьма баба-обманщица, народ все-таки будет верить не той, так другой бабе, пока не убедится, что ведьм вообще не существует. Рассказ г-на Даля «Не положив, не ищи», также помещенный в книге, относится к тому же разряду. Два мужика отправились искать клад: клада они не нашли, а только подрались между собою. Мораль тут заключается в следующем: не ходи за кладами, вернешься с подбитыми глазами. Рассказ этот, по крайней мере, забавен; но уж непроходимо скучны и вялы те повести, в которых, по обыкновению, добродетель награждается, а порок всегда наказан. Вор забрался в хлев, чтобы украсть борова, да попал на медведя, которого туда запер хозяин: медведь искалечил вора, да его еще поймали и представили в суд. Неужели г-н Паульсон, автор этой повести, думает, что какой-нибудь вор, залезая в хлев, будет бояться медведей? Другого нравов учения отсюда извлечь невозможно. Честный Иван был так беден, что собирался просить милостыни; но все-таки отдал кому следует найденные им деньги. За это все село поспешило облегчить его участь, и сам хозяин денег, богатый торговец скота, щедро наградил его (стр. 238). Не правда ли, как приятно быть честным Иваном? Другой Иван таким был неряхой, отчего на нем завелись вши целою вереницею, и он, наконец, отравил себя, после того как схватился за хлеб, не отерев рук, выпачканных краскою (стр. 243). В одной повести мы находим еще наставление о том, что нужно сперва снести тяжелые камни, а потом уже маленькие, — так работа пойдет скорее. Во всех этих рассказах мы видим какую-то бесцветность содержания, жиденькую мораль и совершенное незнание

народа, которому они предлагаются. Между тем обильным материалом для народных повестей могли бы служить действительные случаи из жизни народа, его собственные вымыслы, разумеется, в строгом выборе. Тут необходим и особый способ в изображении характеров, и особый язык, в котором соединялись бы простота и юмор народный без грубой подделки под простонародье. Из всех статей рассматриваемого нами отдела лучше всего выбран отрывок из Гоголя «Материнская любовь» (из повести «Тарас Бульба»). Он отличается большим литературным достоинством; но это еще не служит порукою того, чтобы он вполне был понятен для народа. Тут встречаются подобные описания: «Она (жена Бульбы) миг только жила любовью, в первую горячку страсти, и уже суровый прельститель ее покидал ее для сабли, для товарищей, для бражничества», или «она была какое-то странное существо в этом сборище безженных рыцарей, на которых разгульное Запорожье набрасывало суровый колорит свой». В этих местах чуть не каждое слово употреблено в особенном смысле, непонятном для народа. Отдел повестей заключается рассказом о жизни Ломоносова. Он написан довольно просто, но нам не понравились в нем гадательные распространения, не основанные на фактах, — подробности, какие вообще помещают в наших биографиях, писанных для детей, не находя достаточного материала для более точных описаний. Автор так говорит о любознательности Ломоносова: «Летом, если только мать *позволяла*, по целым дням не сходил он с улицы или с поля. Все его удивляло, что видел около себя: червячок, травка, камень, птичка, солнце, звезды, гром и другое; ко всему присматривался, прислушивался, над всем задумывался... Он расспрашивал у матери, отца и у других: это что, это почему, а это отчего?» Очень возможно, что Ломоносов задавал подобные вопросы окружающим его людям; но так как мы не знаем, как он это делал, то нечего и слишком об этом распространяться. У автора, напротив, выходит, что Ломоносов, с позволения маменьки, целый день не сходил с улицы или с поля (вишь, каким представлен барчком) и наблюдал даже дождик и травки (не изобрел ли он уже тогда особых увеличительных стекол?). Далее узнаем, что отец Ломоносова любил слушать как рассказывал о своей рыбной ловле, и Михайло всякий раз просил взять его с собою.

Отец долго отказывал, наконец взял, и Михайло увидел: и города (?), и море, и новых людей, и т. д. К чему все эти разглагольствия? Если автор хотел представить, как пробудилась любознательность Ломоносова, то довольно было упомянуть о его странствиях в Белом море, да живо описать главные явления северной природы, которые произвели особое впечатление на Ломоносова, о чем известно и из его сочинений. Кто такой был Ломоносов и чем он особенно знаменит, из этой биографии народ все-таки не узнает: тут говорится, что он был хорошим учителем, написал много книг и стихов и бывал в царском дворце — вот и все великие дела Ломоносова! Вообще биографии разных деятелей из народа, каковы: Ломоносов, Кулибин, Слепушкин, Кольцов, очень полезны в книге для народного чтения; но, сколько до сих пор ни было сделано опытов подобных рассказов, все они вышли неудачны.

Отдел стихотворений очень небогат по содержанию; мы все до одного можем пересчитать по порядку. «Школьник» Некрасова, очень хорошая пьеса, помещаемая во всех хрестоматиях, писана не для народа. Она могла бы быть причислена в дополнение к нескольким популярным рассказам о великих людях. Из стихотворений Некрасова более идут в книгу для народных школ пьеса «В деревне», где вставлена жалоба матери: «Умер, Касьяновна, умер, родимая!», отрывки из поэмы «Коробейники» и проч. Далее помещена «Рукодельная пьеса» Одоевского.

Ну, подруженьки, скорее!
Солнце красное взошло;
За работу мы дружнее!
Пока время не ушло.

Помолись, потрудись!
Только знай не ленись!
Без нужды проживешь,
Да добра наживешь.

Подобные стихи не годны ни для детей, ни для взрослых, а в хрестоматии для народа они кажутся просто нелепы.

Чтоб добра себе прибавить,
Надо в жизни работать.

Во-первых, у народа есть свои пословицы, поговорки, сказки, перед которыми такие стихи являются вялым и

диким пустословием; во-вторых, нет ничего забавнее, как желание людей грамотных учить народ труду! Кто же у нас трудится, как не народ? Где же, как не в деревнях, самые дети, едва начинают ходить, с утра до вечера на работе? Вот если бы люди грамотные научили народ, как ему облегчить свой труд, да отыскиали к этому средства, так было бы дело, а то учат прилежанию человека, которому всю жизнь суждено биться из-за куска насущного хлеба! Да вы прежде укажите ему на труд, после которого по вашему мнению:

Если любит кто трудиться,
Вправе тот и отдохнуть,
Погулять и порезвиться,
Да и в книгу заглянуть!

Вишь, какая роскошь! Позволяют и отдохнуть! Да народ, если бы умел писать подобные вирши, ответил бы вам:

Где уж тут резвиться станешь!
Знай трудись — не отдохнешь:
Разве ноги уж протянешь,
Разве с горя уж запьешь!

И точно, такие типы, как представил Кольцов в своей песне «Что ты спишь, мужичок!» составляют исключение, следствие горемычной доли или беспорядочной удали, то есть силы, не нашедшей себе лучшего выхода, как в хмелинушке и разгуле. Да и в песне Кольцова все соседи работают, один только спит непробудно. А разве не бывало примеров, что спит-то самый способный к работе?

Неизвестно также, зачем рядом с песнею Некрасова «Школьник», рядом со стихами Пушкина помещено какое-то изобретение немецкой мудрости в стихах, с целью объяснить, отчего у человека два уха, два глаза, а один рот; тут опять встречаются такие вирши:

Две ручки,
А ротик один?..
Вот *это-то* лучше всего:
Работать-то двое готовы,
Кормить же *им лишь* одного.

Что ж это-то означает? Какая тут мысль? Разве та, что, дескать, набивай свой рот, а о других не заботься? Наши народные пословицы не так толкуют о частях тела;

вот несколько из них: «руки работают, а голова кормит; с руками нигде не пропадешь; ноги с побезкой, а руки с подхваткой; в добрую голову сто рук» и проч. Отношения между собою и действия разных частей тела вряд ли кто сумеет так выразить, как это выражено в пословицах, но такие упражнения, уместные при толковании о человеке, вовсе не идут в собрание стихотворений. Из Пушкина¹ в книге для чтения мы находим отрывок «Зима» (из «Евгения Онегина»), чуть ли не в продолжение 30 лет помещаемый во всех хрестоматиях, и, кроме того, «Сказку о рыбаке и рыбке»; из стихотворений Кольцова помещены: «Что ты спишь, мужичок?» и «Песня пахаря». Нам кажется, что из обоих этих авторов можно бы сделать выбор гораздо разнообразнее. Вместо какой-нибудь сказки, которую всегда лучше взять прямо из народа, мы поместили бы исторические отрывки, как, например, из повести «Капитанская дочка», из драмы «Борис Годунов». Они не совсем были бы понятны без пояснений, но годились бы для чтения с более успевающими учениками. Сказка Лермонтова о купце Калашникове уже прямо шла бы в народный читальник. Гоголь и Тургенев также доставили бы кое-какой материал. Далее, рядом с стихотворениями Кольцова мы встречаем в книге еще до десяти басен Крылова. Тут выбраны преимущественно басни, в которых действующими лицами являются крестьяне; но надо заметить, что у Крылова это большею частью далеко не народные и не лучшие произведения, и крестьяне являются в рассказе только для наглядного пояснения какой-нибудь общей истины, часто вовсе не относящейся к деревенскому быту. Так, басня «Крестьянин в беде» объясняет, что всякий в горе готов надавать советов, а помочь и не подумает. В крестьянском быту этот эгоизм находим менее чем где-нибудь; там строго держатся пословицы: «с миру по нитке, голому рубаха», от того и посреди народа издавна развелось такое множество мироедов под видом странниц, юродивых и проч. Басня «Крестьянин и Змея», довольно плохая по вымыслу, послужит только к поддержанию народного предубеждения против змей, между которыми у нас в России очень мало ядовитых. Укажем на не совсем удачный выбор других басен. Рассказ «Кот и Повар» некстати научает употреблению власти, которою и без того простой человек не прочь воспользоваться в своем домашнем

быту. «Лисица и Виноград», может, и не дурная басня, да вряд ли у нас в деревнях имеют понятие о винограде, каким его описывает Крылов. То же надо сказать про басню «Зеркало и Обезьяна». Не видав обезьян, очень трудно понять весь юмор этого рассказа.

В заключение помещены народные пословицы и загадки. Они хороши как произведение народа. Их можно было бы выбрать побольше и разместить известными группами, даже составить из них цельные статьи для чтения: загадки при этом послужили бы к характеристике естественных предметов. В книге, имеющей местный характер, конечно, большинство пословиц следовало бы выбрать из данной местности, на том наречии, которым говорит народ.

Вот все, что мы хотели заметить о книге, предлагаемой Виленским учебным округом. В заключение мы можем сказать следующее: так как у нас большая бедность в книгах для чтения, то и она, в числе других, могла бы идти в дело, если выключить из нее все сентиментально-поучительные, вялые повести и заменить их, хоть не совсем идущими для народа, но наиболее простыми рассказами из лучших наших писателей: Гоголя, Писемского, Островского, Тургенева, Марка Вовчка и проч. Но она никак не может быть обязательной книгой для училищ, общепринятым руководством при чтении, потому что не удовлетворяет главным требованиям простой хрестоматии, не говоря уже о требованиях книги, назначенной для чтения в народных училищах.



НОВЫЙ ПЛАН УСТРОЙСТВА НАРОДНОЙ ШКОЛЫ ⁸⁴ ПО ПОВОДУ КНИГИ «ЗАМЕТКИ О СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ» С. РАЧИНСКОГО

(печатано в синодальной типографии, по распоряжению
г-на обер-прокурора святейшего Синода, Спб., 1883)

В последние годы появляется в нашей литературе множество писаний, где очень легко и категорически разрешаются различные, в действительности трудные вопросы общественной и народной жизни — решаются вкривь и вкось, с большой самонадеянностью, но всего чаще с очень малой правдой. К этой литературе прибавляется книжка г-на Рачинского, которая требует большого внимания к имени автора. Г-н Рачинский — некогда известный профессор-натуралист Московского университета, теперь преданный сельской деятельности и сельской школе, которой, как слышно было, посвящает много усердного труда. Книжке надо, впрочем, отдать справедливость. В ней не одни шатания ума, возбужденного современною сумятицей понятий; автор не только прорицает, но многое знает и пишет искренно. По его заявлению, он, как сельский учитель, целые дни работает для своей школы и мог собрать немало фактов, касающихся как сельских детей, так и вообще народа. Этих наблюдений, хотя и окрашенных в особый цвет, мы не отрицаем в брошюре г-на Рачинского. Что касается выводов, то тут приходится нередко только изумляться логике автора. Но обратимся к делу.

Постараемся проследить всю нить мыслей г-на Рачинского, хотя это и несколько затруднительно. Наша интеллигенция, по его словам, ничего не делает для обра-

зования народа, а если и делает, то без всякого внимания к его потребностям. Она толкует о школе вообще, но совершенно не знает *русской* школы (стр. 2). Допуская в школе религиозный элемент «лишь ради соблюдения каких-то консервативных приличий, или как уступку невежественным требованиям простонародья», она своим позорным равнодушием к церкви сама готовит себе гибель, и «спасти» ее «могут только дружные усилия людей верующих» (стр. 4, 36). «Медлить невозможно: предостережений было довольно!» — восклицает автор. Выйти из тысячи противоречий, в которых мы погрязли, можно лишь чрез единение с народом на почве церкви и сельской школы (стр. 89, 90).

Итак, наша интеллигенция может только вредить сельской школе. Под ее влиянием и министерство народного просвещения, по словам автора, делает не то, что следовало бы делать. Его невнимание к народу простирается до того, что в сельской школе не разрешены к употреблению такие книги, как часослов, псалтырь и ветхий завет (стр. 5). Инспектора народных училищ всю зиму заняты лишь писанием «многосложных отчетов» с «дутыми цифрами» и при всем их добром желании не могут принести никакой пользы (стр. 3). Одноклассные и двухклассные министерские школы не соответствуют своему назначению, и ни в каком случае нельзя их считать образцовыми: их польза лишь в том, что они указывают, «как не следует устраивать сельскую школу» (стр. 37, 38, 74). Учителя, приготовляемые в учительских семинариях, приобретают с множеством поверхностных знаний лишь некоторый внешний лоск и совершенно отпадают от крестьянской среды, думая, как бы примкнуть к *господам* и избавиться от неприглядного звания деревенского учителя (стр. 27, 28). Вот результаты деятельности министерства народного просвещения, как представляет их г-н Рачинский. Что касается земств, то они уделяют для школ лишь крохи из своего скудного бюджета, и этим ограничивается их деятельность. Духовенство, по причине своей забитости и бедности, также очень мало принимало у нас участия в устройстве сельской школы. И, несмотря на все это, школы открываются; народ все с большим рвением стремится к обучению грамоте; но эта грамота особенная, какой желает народ. Направление нашей сельской школы может быть лишь

одно: лишь то, какое дадут ей родители детей, то есть народ, под своим контролем (стр. 2). Автор особенно налегает на то обстоятельство, что наша сельская школа, в отличие от западной, устраивается самим народом, без участия духовенства, и при все том направление в ней чисто церковное, клерикальное. Народ прежде всего желает, чтобы учащиеся знали церковнославянский язык, умели читать часослов, псалтырь и другие богослужебные книги; церковное пение в школе также пользуется большим его сочувствием (стр. 4, 6). У народа большею частью единственным упражнением в грамоте после школы служит чтение по покойникам, да участие в богослужении. Это поддерживает в крестьянине «способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно» (стр. 7). Указывая на глубокое содержание одних паремий, апостолов и канонов страстной седмицы, автор говорит: «Можно ли сомневаться, что тому, кто это понял, будет доступно и по содержанию и по форме все, что представляет прочного, истинно ценного наша светская литература» (стр. 96). Поступая в духовные училища, крестьянские дети могли бы со временем образовать новый разряд священников, вышедших из народа и потому понимающих его нужды. Все эти ученики, с таким усердием трудящиеся в школе, прежде всего ищут духовной пищи, божественного поучения. По рассказу автора, когда в Париже ученикам элементарных школ задана была тема: как каждый из них думал бы устроить свою жизнь, большинство поставило себе идеалом честный труд. Когда автор ту же тему задал в своей школе, то ученики также избрали те или другие образцы трудовой жизни, но для многих высшим идеалом казалось идти в монастырь, хотя многие монастырей и вовсе не видали. В школу г-на Рачинского принят был один сирота, 20-летний юноша. Он принялся заниматься с необычайным рвением и скоро стал самым полезным помощником в школе. Но вот во время восточной войны ему выпал жребий идти в солдаты. Он этому без меры обрадовался, говоря, что теперь может «омыть грехи своею кровью», и действительно «искал смерти» (стр. 20, 21).

Из всего этого следует, какое значение, по мнению автора, имеет учитель в сельской школе и лучшими учителями в ней могут быть лишь семинаристы, готовящиеся в духовное звание и основательно знающие богослуже-

ние. Но настоящий хозяин школы только священник. «Он завязывает с своею паствою те неразрывные связи, которые одни дают прочность и действительную силу его школьным поручениям. Хороший священник — душа школы; школа — якорь спасения для священника» (стр. 33). «Школа должна быть в приходе и неразрывно связана с церковью» (стр. 70).

В разных местах книги автор как будто выражает сочувствие тому, что лица разных сословий принимают участие в сельской школе, и не прочь допустить в ней учителей светского звания, лишь бы эти учителя не преподавали закона божия. Но в последней главе он заявляет, что все сельские школы безраздельно должны быть отданы в ведение духовенства, без всякого контроля со стороны министерства народного просвещения. Священник получает добавочное жалованье, обязываясь вместе с исполнением церковных треб и учить детей. Помощником ему служит иподьякон, окончивший курс в духовной семинарии. Создавать же особых народных учителей — значит создавать «новый класс людей, презирающих народ и ненавидимых народом» (стр. 114). Но это обязательство священника учить и родителей — отдавать ему детей в обучение, как оно вяжется с тем положением, что народ совершенно независимо, помимо всяких влияний, создает свою школу, и никто в этом не должен ему препятствовать? «Свобода образования, — говорит автор, — есть начало истинное и неоспоримое». Но в России она не нужна, потому что у нас весь народ живет одною жизнью, стоит на одном просветительном начале. «Свобода образования у нас и требует, чтобы обучение народа вверено было духовенству» (стр. 115, 116). В заключение автор говорит, что «все будущее России зависит от решения вопроса: дадим ли мы народу таких проводников, которые помогут ему сознательно утвердиться в преданиях и обычаях, до сих пор признаваемых им слепо, или предоставим общественному меньшинству, колеблемому всяким ветром учения и в настоящую минуту случайно настроенному противоположно исконным русским началам, вывести народ на совершенно новую дорогу, которой и конца не видно?» (стр. 122, 123).

Вот сущность мыслей автора. Мы привели их в некоторой последовательности, так что тут есть как будто и логический вывод. На деле сам автор беспощадно разры-

вает все эти логические звенья. Он не находит довольно красноречивых слов для доказательства, что священник, и только священник, может быть учителем и руководителем в сельской школе, — но вот что, между прочим, он сам говорит о нашем духовенстве. О контроле его над школою автору напрасно было толковать; контроль этот в известной степени и теперь существует; но «благочинные и специальные надзиратели за преподаванием закона божия посещают школы нехотя и только для исполнения формальности» (стр. 3). От преподавания закона божия «в большинстве случаев» священники «упорно отказываются» (стр. 4). Тут уж дело идет не о всем ведении школы, а только о законе божьем. Упрек, делаемый нашему духовенству в равнодушии к школе, по мнению автора, справедлив. «Священники наши плохи; наше духовенство чахнет и гибнет, гибнет медленною, позорною смертью, похожую на самоубийство» (стр. 33, 34). Деятельность в школе могла бы возвысить и упрочить положение священника в приходе; а теперь наши батюшки зимою разъезжают по гостям, заняты игрою в карты, «пошлыми общественными развлечениями», подчас предаются пьянству и разврату (стр. 44, 45). Наше духовное сословие является «сословием запуганным, но вместе жадным и завистливым, униженным, но притязательным, ленивым и равнодушным к своему высшему призванию, а вследствие того и не весьма безукоризненным в образе жизни» (стр. 118). Вот суждения автора о тех, кому он хочет отдать сельские школы для спасения России!.. Правда, г-н Рачинский упоминает и об исключениях; он скорбит о жалком положении духовенства и указывает причины этого положения в равнодушии образованных классов к церкви, в жалкой исторической судьбе сельского духовенства, доведшей его до крайней приниженности. Что касается приниженности, замечания автора верны, и причиною этого был не столько правительственный гнет, сколько старинная крепостная зависимость от епархиальной власти; сельских попов обвинять нельзя: они всегда несли одну лямку с народом. Но каковы бы ни были исключения и причины, не в этом дело: факт, указанный г-ном Рачинским, все-таки остается в своей силе. Но ведь есть и выход. Школа возвысит наше сельское духовенство; народ с его ненуждающимся в свободе высоким просветительным началом приведет его

к пониманию своего призвания. Народ, по словам автора, желает «не житейского, а возвышенного учения...». Однако погодите, не торопитесь. Вот что, между прочим, высказывает тот же автор о набожности народа. «И если в настоящее время, в минуту пробуждения в нашем народе сознательного христианства, *соперником* церкви является кабак; если пьяный разгул *слишком часто* заглушает в нем всякое движение духа: если в этой борьбе не произойдет скорый, решительный поворот, — то вечный позор всем нам, людям досуга и достатка, мысли и знания, печатного слова и правительственной власти» (стр. 94, 95). Вот видите ли: сознательное христианство — и тут же кабак — соперник (!) церкви, и притом пьяный разгул не какой-нибудь случайный, а постоянный, так что нужны скорые и решительные средства против недуга! И кто же должен спасать? Все та же интеллигенция, на главу которой автор сыплет всевозможные обвинения в безбожии, в верхоглядстве, в непонимании народа! Поистине изумительно: народ ищет спасения у священников. но священники плохи, и народ сам должен спасать их; но и народ плох и ждет спасения он интеллигенции, которая тоже плоха и может быть спасена лишь народом! Словом, все друг друга спасают: но кто спасает логику?

Объяснимся, в чем дело. Никто не отрицает религиозности в нашем народе, но надо различать то, что действительно составляет сущность христианского учения и что внесено обычаем, условиями жизни, историческим ее ходом, который постоянно движется и изменяется. Если считать неизблемым все, во что верит народ, то надо не забывать также его веру в леших, ведьм, во всякие нашептывания и приметы. Христианство в народе, как известно, издавна не осталось чистым от языческих примесей. Рядом с православием сохранялась естественная религия, основанная на обожании сил природы, и народ слишком часто переносил свои чувственные воззрения на предметы христианской религии, видя во внешних предметах, в книжной букве особую, чародейскую силу. Не понимая смысла молитвы, он часто твердил в искаженном виде слова ее, употребляя их наравне с другими пособиями в своем домашнем обиходе и часто в деле, далеко не христианском. Так, бывало, разбойники, награвив много чужого добра, служили благодарственные

молебны и давали богатые вклады церквам, да и ныне какой-нибудь барышник усердно зажигает лампы перед образами и при каждом новом плутовстве творит крестное знамение. Этим ли восхищаться? Нам кажется, что следует же отличать религиозную внешность и истинную религиозность. Мы упомянули о естественной религии народа. Чтоб эти суеверные воззрения отпали от его чисто христианских верований, нужно уяснить ему значение сил природы. Только с наукою о природе христианство может явиться для него во всей идеальной чистоте. С другой стороны, та же наука о природе, давая человеку реальную помощь в жизни, вместе с литературою и историею, объясняющими общественные отношения, способствуют к дальнейшему развитию и осуществлению христианских идей, которые религия предлагает в более отвлеченной форме. Таким образом, почва науки есть такая почва, на которой и учение религии окажется еще более плодотворным.

Г-н Рачинский несправедливо говорит, что сельская школа создавалась у нас без содействия духовенства. В древней Руси, конечно, кое-где уже существовали школы при церквах и монастырях. В то время духовные лица были почти единственными грамотеями и все обучение ограничивалось чтением часослова, а для высшего курса — псалтыри. Но уже в древней письменности является множество азбуковников, где сообщались и некоторые сведения о природе из географии и из истории. Ограничивая курс народной школы обучением грамоте, преимущественно по церковным книгам да арифметике, г-н Рачинский отводит нашу современную школу в глухую старину, к временам Нестора. Кстати он одобряет и уставное письмо с печатными, церковно-славянскими буквами. Но с развитием образования школа, как в *целом мире*, так и у нас, все более становилась светскою. Так, со времен Петра Великого устроились светские заведения для высшего и среднего класса общества. Народ же надолго остался со своей старинной школой, руководимой причетниками. Только со времени освобождения крестьян стали устраивать для него сколько-нибудь правильные школы. Неужели же и теперь не уделим ему хоть крохи того образования, выгодами которого пользуемся сами, а оставим его с прежнею допетровскою наукою?

Что предания старой школы остались в народе, нет ничего удивительного. Странно было бы, чтобы он желал других книг, кроме псалтыри, там, где и о существовании их не знает. Богослужение осватило для него церковно-славянский язык; но и тут, не всегда понимая смысл, он, по недостатку школьного обучения, часто верит только в букву и даже наполняется самомнением, думая, что уже обладает тайнами божественного слова. Известно, сколько этого самомнения в целой громадной массе русского народа, проходящей такую исключительную школу, — в раскольниках. Точно так же трудно найти какую-нибудь самостоятельную мысль в решении: «идти в монастырь», какое высказывали ученики в сочинениях, заданных г-ном Рачинским. Они писали, что слышали, и в том, что, кроме монашеского, никакого другого идеала они не знали, выражается лишь недостаток их понимания. Если же подобное направление уже в детях было бы серьезным, то факт вышел бы очень печальный: значит, жизнь так бедна, горька и постыла, что остается только бежать от нее в пустыню! И мог ли бы автор дожидаться своих священников и учителей для народа из народа, если бы лучшие ученики его ушли в монастырь? Или его предположение отдать сельские школы в ведение белого духовенства — мера только временная, а при дальнейшем развитии они должны поступить под надзор монахов?

Не восхищаемся мы также решимостью изображаемого автором юноши: «омыть грехи своею кровью». Именно так: не горделивая мысль «умереть для славы отечества», а «омыть грехи своею кровью». Как безысходно печальна та жизнь, где у юноши являются подобные идеалы! И что в них христианского? По-христиански было бы: «искупить грехи свои делами любви и милосердия». Но неужели существует в народе одно описываемое автором настроение? Можно бы привести многочисленные факты, доказывающие противное, но ограничимся теми, какие укажет сам автор в опровержение самого себя. Он представляет, с каким рвением ученики его занимаются счетом, как любят сложные выкладки, и готов признать за сельскими детьми преимущественно математические способности; он говорит, что они зачитываются Пушкиным, страстно увлекаются даже Шекспиром и Гомером. О чтениях на деревенских посиделках

он замечает: «Старики заставляют читать себе преимущественно священное писание нового и ветхого завета на русском языке, жития святых в переложении А. Н. Бахметьевой и другие книги духовно-назидательного содержания. Молодежь беспрестанно требует чтения сказок из сборника Афанасьева, рассказов из книги для чтения графа Л. Н. Толстого, но более всего сказок Пушкина».

Мы не сочли бы достаточным и особливо полезным, что молодежь более всего любит сказки хотя бы Пушкина и Толстого; желательно, чтобы она интересовалась и чем-нибудь еще, например из путешествий, из книг естественно-исторического и исторического содержания (такие книги нужно, во-первых, доставить школам, а во-вторых, к чтению их подготовить); но как бы то ни было, а выходит, что в народе есть не одно церковное или монашеское направление. Потребность знания, без сомнения, в нем растет, и, только удовлетворяя ей, мы даем прочную основу народному развитию. Без этого и религиозность народа, как свидетельствует и автор, не спасает его от кабака и всех других пороков невежества. Церковь остается церковью с ее нравственно-религиозным влиянием, и представитель ее, священник, сам ли он преподает закон божий, или только заведует его преподаванием, всегда довольно имеет средств при обучении одному этому предмету развить религиозное чувство детей и дать ему должное направление. Поучения священника еще гораздо более имели бы значения вне школы, когда они обращены ко всей пастве. Но школа должна быть светскою даже в том случае, если бы в ней преподавал и священник, потому что она готовит не к религиозному созерцанию, а к деятельной жизни.

Между священниками, без сомнения, есть превосходные люди и отличные педагоги, но такой пастырь, беззаветно преданный делу обучения, сам скажет вам, что его звание лишь мешает его педагогическим успехам, уже потому только, что он постоянно должен отрываться от своего любимого дела для исполнения треб. С другой стороны, какое ручательство в том, что каждый священник будет и хорошим педагогом? Не имея к этому делу призвания, он внушит только отвращение к школе. Повторяем, что школа есть светское учреждение, и г-н Ра-

чинский очень наивно думает, что министерство народного просвещения когда-нибудь откажется от контроля над нею.

Наша забота должна состоять в том, чтобы поставить и учителя в более независимое и обеспеченное положение. Когда он действительно почувствует свой авторитет на избранном им поприще, когда ему будет осязательна приносимая им польза, то он будет гордиться своим званием, а не бегать от него. Но и теперь есть народные учителя, которые, при всем своем незавидном положении, бескорыстно трудятся для пользы народной и являются истинными мучениками учительского дела,— еще более: есть учительницы, успевшие снискать расположение народа одной своей искреннею преданностью делу, без всяких подделок под его вкус и нравы. И в народе есть смысл, чтобы оценивать успех грамотности в школе, хотя бы он достигался совсем не тем путем, какой ему кажется необходимым.

Что наше духовенство отказывается от надзора за школою, в этом нельзя видеть только лень и равнодушие к школе; в этом есть и своя доля здравого смысла. В самом деле, как священнику, обремененному очень сложными обязанностями, взять на себя еще другие, не менее сложные? И зачем ему еще нужна школа, когда и без того он всегда может обращаться с поучениями и к родителям, и к детям? Овладеть школою духовенство стремилось лишь там, где оно искало светской власти. Клерикальный строй старинной католической, да и протестантской школы слишком хорошо известен. И вот наши ревнители народа, осуждая Запад и отыскивая исконных русских начал, хотят навязать народу то, чего, по их же словам, у нас нет и что в сильнейшей степени господствовало на Западе, т. е. полное подчинение школы духовенству. Но автор сильно ошибается, когда думает, что этого требует дух православия. Православные пастыри всегда скромно ограничивали свою деятельность чисто религиозною сферой и если пытливно занимались какою-либо светскою наукой, то не думали вносить в нее клерикальные воззрения. наших клерикалов надо искать никак не в духовенстве.

В заключение коснемся преподавания отдельных предметов, как рекомендует его автор. Г-н Рачинский, как самобытник, разумеется, не считает полезными для шко-

лы какие-либо немецкие методы; об ученых педагогах он отзывается с насмешкою. С легкой руки графа Льва Толстого это у нас вошло в моду. Не учиться никаким методам, — чего же лучше! Этому нам только и надо: мы все отлично производим сами из себя, без помощи скучной науки. Без сомнения, гр. Толстой был очень прав в отдельных случаях, много было смешных и нелепых крайностей в применении методов. Но и в этих крайностях все-таки был же какой-нибудь смысл, а наши самобытники допускают полный произвол и, в конце концов, следуют таким же «немецким» методам, но которые зашли к нам лет 60 тому назад и потому считаются русскими. Так и г-н Рачинский в курсе грамматики излагает все по Гречу: сначала имя существительное, прилагательное, глагол, потом уже на третий год в связи всю этимологию и лишь на четвертый год синтаксис. Он говорит: «Модные выражения: *предмет, качество, действие* ни на волос не понятнее крестьянским ребятам, чем выражения: *имя существительное, прилагательное, глагол*, без которых в конце концов не обойдешься» (стр. 53, 54). Таким образом, он даже не знает различия между терминами логическими и грамматическими, как будто это одно и то же. Занятия арифметикой, сколько мы могли понять, у автора тоже по старинному способу, чисто отвлеченные.

При большем времени для занятий, при более правильном посещении школы и при двух учителях г-н Рачинский допускает расширение программы для сельской школы, вводя в нее, кроме арифметики, геометрию, физику, отчасти географию и историю. Той педагогической системы, которая при элементарной форме вводила бы по частям все эти знания в тесном объеме, удобном и для обыкновенной, существующей у нас школы, г-н Рачинский не знает и не признает. Но расширение программы, при предполагаемых им условиях, может осуществиться из тысячи раз в одном случае, следовательно, об этом не стоит и говорить. Важнее замечания автора о земледельческих и ремесленных школах, которые, по его мнению, нужно совершенно отделить от школ грамотности так, чтобы учащиеся поступали в них, уже окончив элементарное образование. Это мнение совершенно справедливо. Но остановимся подробнее на обучении русскому языку, где опять высказываются своеобразные воззрения автора.

Г-н Рачинский довольно милостливо назначает круг писателей для чтения в народной школе. Сюда, по его мнению, могли бы войти: драмы Шекспира, «Илиада» и «Одиссея» Гомера в русском переводе, «Потерянный Рай» Мильтона, «Ундина» Жуковского, «Семейная хроника» Аксакова, некоторые произведения Лажечникова, Загоскина, Даля, «Князь Серебряный» А. Толстого. Но больше всего подходят к народной школе Пушкин и гр. Л. Толстой с его книгами для народного чтения: этих книг, по его мнению, могли будто бы не оценить разве только ослепленные поклонники Виктора Гюго (стр. 57). Зато г-н Рачинский чрезвычайно немилостив ко всем остальным писателям гоголевского периода: Гоголь, Тургенев, Гончаров, Островский, Некрасов — все они, по его словам, претят учащимся в народной школе; народ минует их, как писателей непонятного ему переходного времени, и они очень удобно могли бы быть вычеркнуты из русской литературы. Мы не будем доказывать г-ну Рачинскому, что Гоголь, Тургенев, Островский, Некрасов тоже заслуживают некоторого внимания рядом с Загоскиным, Лажечниковым и Аксаковым. Против решения народа что же поделаешь? Нас только берет одно сомнение.

Нам кажется, что если бы г-н Рачинский жил 50 лет тому назад, то сказал бы: «Лишь Ломоносов, Сумароков и отчасти Державин могут быть воспитательны для народа, а Пушкин — это язва переходного времени, которой всячески надо избегать», а через 50 лет после нас явится другой подобный педагог, который скажет: «Лишь писатели гоголевского периода могут быть образцами для народа, как выразители пробудившегося общественного движения, а вся последующая литература представляет только плод болезненной тенденции». И сколько бы ни являлось таких педагогов, они иначе судить не могут. Только зачем все сваливать на народ? Может быть, в другой школе другой учитель сумеет так объяснить Гоголя, Островского, Некрасова, что более развитые из сельских юношей именно этими писателями и заинтересуются, и, даже с точки зрения г-на Рачинского, не худо бы попытаться это сделать. По его предположению, народ должен спасти интеллигенцию; как же он будет спасать, не зная, чем грешила наша интеллигенция в это переходное время?

Все-таки мы были бы благодарны г-ну Рачинскому, что он вводит в народную школу Гомера, Шекспира, Пушкина и Жуковского, если бы не одно обстоятельство. Оказывается, что на долю этих писателей вряд ли найдется много досуга. Автор предполагает в основание преподавания русского языка ввести язык церковнославянский со всеми его грамматическими формами, прочесть в школе на этом языке параллельно с русским переводом все евангелие, псалтырь и другие богослужебные книги; по мнению г-на Рачинского, требуется, чтобы с этого языка начинать, а русский язык уже после приложится сам собою. Итак, совсем неразвитые дети, поступая в школу, должны изучать церковнославянскую грамоту, трудную и для гимназистов IV класса. И кто будет учить? Мы опасаемся, что и воспитанники духовных семинарий не довольно знакомы с церковнославянским языком, чтоб объяснить все его трудности. Другое дело на второй или на третий год обучения, когда дети утвердятся в русском языке, познакомить их со славянским текстом некоторых молитв и того, что относится к богослужению. Это в состоянии сделать всякий учитель; но есть ли в школе какое-нибудь место для славянской филологии? Послушайте, что говорит сам автор по поводу объяснения псалтыри: «Если в евангелии попадаются кое-где выражения, необъяснимые без обращения к греческому тексту, то в псалтыри на каждом шагу встречаются такие, которые могут быть объяснены лишь сличением и с текстом греческим, и с еврейским» (стр. 58). И к чему все это, когда, по свидетельству самого г-на Рачинского, народ уже читает теперь богослужебные книги на русском языке? Разве для догматических прений, какие автор допускает в школе? Он утверждает, что при таком направлении образования народ будет привязан к церкви и никогда не совратится в раскол. Мы же думаем совершенно противное: между другими историческими причинами одна из видных причин распространения раскола была та, что народ, не имевший правильной школы, мог только произвольно толковать писание. Если автор осуждает поверхностное знание в предметах, относящихся к ознакомлению с природой, и потому не допускает их в школу, то как же он вводит и защищает такое знание в предмете, столь важном по его же убеждению. Вывод тут один: не довольно питать прекрасные намерения, надо и

понимать что-нибудь. Но оставим вопрос о расколе: мы надеемся, что никто из учеников г-на Рачинского в него не совратится; но и без этого любопытно было бы знать, что происходит в голове юноши, который затвердил сказку Пушкина о царе Салтане, толкования на псалтырь и прочел одну из драм Шекспира, не получив при этом совершенно ни о чем никаких других сведений?..



ЧТО ЧИТАТЬ НАРОДУ? *85

— Что читать народу? — Да разве об этом нужно спрашивать? Не разрешается ли этот вопрос очень просто сам собою? Во всем том, что считает для себя полезным и разумным интеллигенция, — она, вероятно, не откажет и народу, то есть необразованной или малообразованной массе. Цель народного чтения, во всяком случае, — поднять образование этой массы, воспитать ее в духе тех начал, какие везде признаны образованным

* Автор настоящей «Заметки», Василий Иванович Водовозов, скончался 17 мая 1886 года (родился в сентябре 1825 года); в последние двадцать лет его имя занимало почетное место в ряду наших педагогов; по своей учебной деятельности покойный был известен еще в конце 50-х и начале 60-х годов; с 1866 года он посвятил себя главным образом педагогической литературе, и его труды в этой области, как, например, «Книга для первоначального чтения в народных школах», справедливо пользуются и до сих пор обширной известностью. В. И. Водовозов был одною из тех симпатичных и цельных натур, которые способны отдать все свое существо на служение одной, раз избранной ими цели. Рожденный в семье, которая могла привить ему одни узкопрактические цели жизни, воспитанный в специальном коммерческом училище, В. И. Водовозов преодолел невероятные затруднения, чтобы приготовить себя к университетскому экзамену и притом по философскому факультету; менее чем в год он изучил греческий язык настолько, что, поступив в 1843 году на первый курс, он через год не только выдержал дополнительный вступительный экзамен, но и вместе с товарищами — переводный экзамен из первого во второй курс. Печатаемая нами его посмертная записка при всей своей краткости резюмирует весьма обстоятельно те принципы, которых покойный держался неизменно в течение всей своей трудовой жизни — более тридцати лет. Эту записку можно, таким образом, рассматривать как его педагогическую исповедь, которую он оставил на память своим многочисленным почитателям и ученикам. — М. С. ⁸⁶.

обществом; а как народ перерабатывает эти начала соответственно своему характеру, какие сделает из них применения для своей жизни, — это уже его дело. Создавать чужую жизнь нельзя: можно только облегчать правильное ее развитие и созидание. Весь вопрос, значит, сводится к тому, какие произведения литературы доступны народу на той или другой степени его развития и как в этом отношении упростить самую науку.

Так все это кажется на первый взгляд ясно и просто; но, к сожалению, далеко не так все это оказывается на деле, и, по мере большого применения к практике, вопрос о том, что читать народу, — у нас все более запутывается и становится головоломным. Чтоб несколько уяснить себе это дело, остановимся сначала на известной книге «Что читать народу?», составленной учительницами харьковской женской школы. Мы не будем подробно разбирать ее, так как о ней уже было довольно отзывов; мы извлечем из нее только некоторый материал для занимающего нас вопроса. Как известно, учительницы харьковской школы обратились прямо к народу для решения этого вопроса, приглашая настоящих и бывших учеников и учениц народной школы давать отзывы о прочтенных ими книгах. Впрочем, опыт был довольно ограниченный: отзывы давались преимущественно ученицами женской воскресной школы, которою учительницы руководили, и лишь в дополнение к ним на некоторые книги получены были письменные ответы из трех окрестных сельских школ. Таким образом, мы должны удовольствоваться почти только тем, что думает о книгах харьковская учащаяся молодежь из народа и в большинстве случаев лишь женская половина этой молодежи. Тем не менее учительницами положено было много усердия и труда в тесном кругу их наблюдений и так же, как по крайней мере им казалось, выказано много беспристрастия.

Мы не будем здесь касаться научного отдела книги, где на вид более выступают знания и педагогическая опытность самих преподавательниц и где дело идет преимущественно о том, чтобы решить, насколько доступны народу те или другие книги по их изложению; мы несколько остановимся лишь на отделе литературном, где яснее видны взгляды и направление слушательниц и самый способ ведения дела, принятый учительницами.

Здесь главная заслуга учительниц состоит в следующем: по народным отзывам, они доказали, что народу вполне доступны многие произведения наших классических писателей, как-то: «Записки охотника» и некоторые повести («Муму», «Постоялый двор») Тургенева; малороссийские повести Гоголя; «Ундина» Жуковского; «Мороз — Красный нос» и некоторые другие стихотворения Некрасова; многие комедии Островского («Не в свои сани не садись», «Свои люди — сочтемся», «Воспитанница» и проч.). Правда, указано очень немного; из других отзывов мы знаем, что круг классических произведений, которые могут завлечь грамотных людей из народа, несравненно шире, и уже в настоящее время здесь замечается очень много ступеней развития; но на отзывы харьковских учительниц мы обращаем особенное внимание потому, что они проверены на практике.

Однако настоящая наша задача не в этом указании. Преклоняясь перед авторитетом имени, учительницы и не пытались объяснить, в какой степени может быть содержательно для народа то или другое произведение писателя, признанного почему-либо классическим (к таким писателям отнесен, между прочим, и Григорович): они руководящими вопросами старались только выяснять содержание этих произведений. Что касается остальных книг для народа, то тут они уже не стеснялись выказывать свой педагогический авторитет; но свои суждения они все-таки основывали на приговорах слушательниц. Эти приговоры иногда бывали довольно странными. Учительница давала книгу для прочтения, по ее словам, самой развитой и серьезной из слушательниц старшего возраста, и из ее же сообщения оказывалось, что эта слушательница не понимала самых простых вещей и задавала совсем детские вопросы. Как бы то ни было, выражалось сочувствие или несочувствие к книге, и затем следовал приговор. Но надо сказать правду, что встречаются и очень меткие замечания слушательниц, и особенно что касается изложения содержания, — рассказы учащихся по простоте и выразительности очень часто далеко превосходят рассказ рекомендуемой книжки. Любопытно, однако, знать, что же из всего этого происходило?

Мы узнаем, что ученицы рыдали навзрыд, слушая чувствительные рассказы Григоровича, и приходилось

прекращать чтение. «Бедная Лиза» Карамзина также была прочитана и заслужила одобрение, потому что некоторые ученицы при чтении ее проливали слезы. Какая-то графиня Рукополева издала в С.-Петербурге для народа книжку, — правда, дешевую, за 2 коп., но поучения в ней — на многие рубли. Тут, между прочим, и воробушек, несмотря на свою бедность и невзрачность, помогает несчастным птицам:

Целый день порхал он всюду,
Всюду зернышки сбирал,
Относил больным соседям,
Бедных песней утешал.

Когда этот воробушек умер, то все птицы о нем плакали; плакали и дети, читая о его похоронах. Книжка, конечно, горячо рекомендуется.

Кроме слез, также и детский смех имел значение при выборе книг. Оказывается, что детям из народа более всего нравятся не сказка Пушкина или что-нибудь подобное, а «Степка-растрепка» Вольфа. Это любимая книжка детей, стоящая, к сожалению, 1 р. 25 к. за 16 страниц. Следовательно, она и не по средствам для народной школы; но учительница красноречиво отстаивает свободу детских симпатий и с умилением приводит стихи из книги:

Ай да диво, что за грива!
Ай да ногти, точно когти!
Отчего ж он так оброс?
Он чесать себе волос
И ногтей стричь целый год
Не давал — и стал урод.

После этого уже великанами являются такие писатели, как Чистяков, Погосский, даже Маляревский. Несмотря на их сентиментальность, вычурность, фальшь, которую местами признает и учительница, — все они безусловно одобряются, потому что нравились учащимся. В конце литературного отдела помещены таблицы, указывающие, какие книги пригодны для какого возраста и для какой степени развития. Всех таких степеней означено 6, и некоторые книги удостоились такого внимания, что названы пригодными для всех возрастов и степеней развития. Какие же это книги? Вместе с рассказами для народа Льва Толстого, сказками Пушкина и Жуковского, которые могли быть полезными, если не всегда по содержанию, то по слогу (хотя сказки Жуков-

ского, конечно, наиболее слабые из всех его произведений), — тут являются: «Конек-горбунок» Ершова, «Иванушка-дурачок» Круглова, «Митина нива» Вучетича, «Веселый дед» Коровина, один сборник повестей и пр.

Сказка «Конек-горбунок», очень умная по содержанию и местами чрезвычайно бойкая по слогу, в то же время отличается грубою неправильностью и небрежностью речи и отчасти старинным ироническим отношением к народу: допустив ее для чтения, ее все-таки ни в каком случае нельзя считать образцовою. Сказка же Круглова — не более, как скучное упражнение в стихотворстве при неудачном желании подделаться под народный слог. «Митина нива» — недурно написанный, но довольно сентиментальный рассказ о том, как, играя цветами, умер ребенок, забытый на ниве. «Веселый дед» Коровина также не отличается изобретательностью: это дед, который пляшет, чтоб развлечь умирающего от голода ребенка, пока чудесно найденный рубль не спасает семьи. В сборнике, о котором мы упомянули, три отрывка: «Старый дворецкий», «Няня» и «Юродивый Гриша». Первый рассказ состоит в том, что старик дворецкий, придя в деревню, вызывается услужить роженице, отправляется за старушкой-бабушкой, везет ее на салазках и в темную ночь нечаянно спускает ее в прорубь, после чего идет каяться в монастырь. Во втором рассказе няня ждет не дождется своего внука; он, наконец, является к ней в виде юродивого. Но радость няни продолжалась недолго: внук ушел от нее в монастырь. Третий рассказ (из книги Толстого «Детство и отрочество») также служит к прославлению юродивого с его пламенным благочестием. Мы видим, что этот выбор уже никак нельзя объяснить только сочувствием слушательниц: тут известную роль играли и симпатии самих преподавательниц.

Из стзыгов, помещенных в книге «Что читать народу?», нам пришлось бы сделать такой вывод. Народ способен понимать и лучшие классические произведения; но более всего ему нравятся книги, где есть что-нибудь изысканно-сентиментальное и грубо-эффектное, резонерски-поучительное и мистическое, сказочно-невозможное и вообще фантастическое. Но особенно все мистическое считается наиболее пригодным для народа.

В настоящее время начался новый ряд народных изданий под фирмою «Посредник». Тут заметно сказывается участие Льва Толстого. Книжки очень недурно изданы и продаются по 1½ и по 5 копеек. Цель их — провести в жизнь истинные начала христианства: полную самоотвержения любовь к ближнему, незлобивость и прощение обид и проч. Цель добрая, но преобладающая форма рассказов нам кажется далеко не целесообразною. Здесь мы находим три рассказа Л. Толстого. Из них лишь один «Кавказский пленник» представляет более бытовую картину; другие два: «Чем люди живы» и «Бог правду видит, да не скоро скажет» — выражают идеи о милосердии и о забвении обид. Выдается еще рассказ Савихина: «Суд людской не божий, или дед Софрон». Кроме этого изданы рассказы с тем же направлением: «Где любовь, там и бог» и «Христос в гостях у мужика» Лескова (милосердие и прощение обид).

Рассказ Толстого «Чем люди живы» считается чуть ли не идеалом рассказов для народа. В книге, составленной учительницами харьковской школы, ему посвящены целых 13 страниц мелкой печати в два столбца, наполненных отзывами о нем учеников и учениц (тогда как для других, самых сложных произведений назначено много 2—3 страницы). И во всех отзывах все повторяются вопросы: «Какое первое, какое второе, какое третье слово узнал ангел?» — так что в этих тонкостях, наконец, затемняется и идея рассказа. Остановимся на нем несколько подольше, так как он очень характерен. С обычным своим талантом Толстой рисует положение бедного деревенского сапожника, ходящего собирать свой грошовый заработок, его жены, которая распекает мужа за плохо устроенное хозяйство, сытого толстого барина, пришедшего заказывать сапоги, и проч. Все это очерчено легкими, но очень типичными чертами; тем не менее вся эта жизненная картина утопает в туманной и мудреной аллегории. Дело в том, что один ангел прогневил бога, не вынудив души женщины, так как пожалел в ней мать двух малюток. Женщина все-таки умерла; но сирот, как родных, приютила и пригрела соседка, а ангел в наказание был голым брошен на землю. Однако его нашел сапожник, одел, приютил и оставил у себя работником. Так ангел узнал первое: что в людях есть любовь. Когда же дюжий барин заказывал сапоги, то он увидел позади

его ангела смерти. Барин действительно в тот же день умер, и ангел узнал второе: что люди не знают, что им нужно для себя, для своего тела. А третье ангел узнал, когда к сапожнику пришла женщина, взявшая на воспитание сироток, со взрослыми уже девочками; он узнал, что люди живы не тем, «что сами себя обдумают», а тем, «что есть любовь в людях». «Бог не хотел, чтобы люди врозь жили, и затем не открыл им того, что каждому для себя нужно, а хотел, чтобы они жили заодно, и затем открыл им то, что им всем для себя и для всех нужно». Тогда затряслась изба, раздвинулся потолок и встал огненный столб от земли до неба. У ангела распустились крылья, и он взлетел на небо.

К чему вся эта история с ангелом? Ведь могло бы и не случиться, что женщина приютила сироток; а если это случилось, то не ясно ли и так, почему сиротки остались живы. Тут вводится неприятная и сомнительная черта, что малютки не просто спасены любовью, а что для этого еще непременно нужна была смерть матери. Некоторые из учениц харьковской школы по случаю этого заметили: «а матери все-таки никто заменить не может». Далее, будь вместо ангела какой-нибудь человек, бедняк, умиравший от голода в дороге, то и первое, что узнал ангел, означало бы, чем люди живы: история с сиротками нужна была бы разве только для пополнения темы. В сущности, первое и третье означают одно и то же, и читающие только напрасно ломают голову над этими различиями. Пример барина, не знающего, что нужно для тела, выбран очень неудачно. Ведь он всю жизнь заказывал сапоги и знал же, что ему нужно, а вот только в этот последний раз не знал. Так, если бы каждый при начале дела думал, что сейчас умрет, то и совсем не стал бы ничего делать: тогда и сироток было бы спасать невозможно. К чему предполагать невероятное? Умозрениями никого не убедишь. Люди очень хорошо знают, что им нужно для себя; но это знание у них редко соединяется с сознанием общей пользы, с истинно-братскими отношениями к ближнему. Только жизнь, проникнутая таким сознанием, становится полнее, отраднее, утешительнее для себя. Нам кажется, что вот это и нужно было выяснить, а не вставлять отвлеченную идею в поучительный символ, чуждый всяких жизненных красок.

После повести «Чем люди живы» — самая дельная

повесть Савихина: «Дед Софрон». Здесь живо обрисовано, как гибнет от пьянства добропорядочный мужик, после того как пожил в Петербурге на фабрике, как кулак Герасим опаивает сельский сход, чтобы отнять у деда Софрона последнюю полоску земли. Дед после того должен служить в пастухах и, обессилив, умирает у приютившего его доброго мужика Платона. В повести очень много подробностей, прямо схваченных из жизни, очень много трогательных сцен; но конец все портит. Нужно было, чтобы особая кара постигла Герасима. Он сгорел со всем своим домом и богатством, а изба Платона при этом пожаре осталась целою; и не то чтобы кто-нибудь поджог дом Герасима за кровную обиду — нет: сгорел он так, сам собою, в наказание за грехи. Дело не обошлось и без видений: Софрон перед смертью слышит тайный голос, его утешающий, а Платон видит Софрона во сне, — с той же поучительной целью. Платон сажает березки на его могиле, а повесть оканчивается словами: «И лежали истлевшие дедовы кости в сырой земле под тяжелой гробовой доской. И хорошо было им; и если бы кто позвал их в деревню Ольховкину, не пошли бы!» Чего же лучше? Пусть Софроны страдают; зато потом как хорошо костям их! После указанных нами фактов мы, естественно, приходим к вопросам: возможно ли по отдельным, случайным заявлениям судить о требованиях и желаниях народа? Эти заявления народа так ли понимают наблюдатели и истолкователи народных стремлений, как их понимает народ? Не вносят ли они тут своих личных симпатий и при случае не заставляют ли, в силу барского авторитета, и народ высказываться в этом смысле? Наконец, возможно ли, сплошь и сряду, всем заявлениям народа придавать одинаковую цену и делать какие-либо выводы без всякой руководящей идеи, разумея под этою идеей не личные пристрастия, а общие начала образования и гуманности?

Если брать отдельные, рассеянные голоса, отдельные случаи и на них основывать всю силу доказательств, то можно приписывать народу что угодно. Даже многочисленные факты, взятые сырьем, еще ничего не доказывают. При известном настроении они могут принимать одинаковую форму, но содержание их может быть бесконечно различно. Где ручательство, что высказанное народом мнение — настоящее, действительное его мнение, что оно

не высказано под влиянием случайных, посторонних обстоятельств, и что в другой раз, по тому же поводу, народ не выскажет противоположного мнения? Народная жизнь очень сложная: вместе с историческими осадками в ней являются и новые разнообразные наслоения; рядом с уважением к обычаю, к старине проскальзывают и новые требования жизни. Здесь идут и перекрещиваются волны всевозможных влияний: быт городской и фабричный, быт кустарей и чисто земледельческий, жизнь торговых путей и лесных окраин, горных и степных местностей — все кладет свою печать на взгляды, все предъявляет свои требования. К этому надо присоединить отношения между сословиями, между различными поколениями. О том же предмете крестьянин неодинаково будет говорить с духовным лицом, с купцом, с баринном или чиновником и со своим братом. Но при сближении с тем или другим сословием могут меняться и его взгляды. Рознь поколений никогда не была так чувствительна, как ныне, потому что молодежь и старики развились под совершенно различными условиями. Прибавим ко всему этому, что крестьянское сословие всегда было более зависимое, что над ним более, чем над другими сословиями, обрушивался гнет внешних обстоятельств. Это также не могло не оставить следов во взглядах народа.

Как обманчивы могут быть суждения, составленные о народе под такими условиями, нетрудно иллюстрировать примерами. При старинном крепостном праве помещик не совсем без основания мог утверждать, что мужик любит барина, потому что он действительно называл барина «батюшкою» и оказывал ему всевозможные знаки преданности и уважения. Но у многих ли эти знаки преданности действительно выражали благодарность барину за его доброту или милости? Увы! Едва уничтожилось крепостное право, как народ выразил всеобщее недоверие к господам, даже к тем, которые радели о его пользе. То же отношение мы видим ныне к богатому купцу, к фабриканту, которых народ также называет «кормильцами, милостивцами». В последнее время возникла славянофильская идея об особенном, идеальном смирении нашего народа — качество, которое ставилось ему в преимущество даже перед всеми народами мира, и чуть этим ратоборцам народного величия приходилось сталкиваться с действительной жизнью, как они же готовы были ут-

верждать, что народ наш предан буйству, пьянству и главное — сохраняет самое упорное стремление при всяком удобном случае обойти барина. Новейшим примером обманчивых суждений о народе служит еще школьное дело. Сколько толковали у нас, что народ совершенно равнодушен к школе, что для обучения грамоте ему не нужно других книг, кроме букваря, часослова и псалтыри, — других учителей, кроме отставных солдат, спившихся с круга дьячков и черничек. Особенно к новой школе — доказывали многие (эти толки ныне опять возобновляются) — народ просто чувствует антипатию за ее новые методы, за гражданскую печать книг и простое, жизненное их содержание, за обхождение с учениками, чуждое колотушек и розог. И что же? Прошло несколько лет, и народ толпами валит в новую школу, где есть порядочный учитель. В харьковской воскресной школе до 300 учениц от 9 до 40 лет. В сельских школах, где места едва хватит на 50 человек, собирается иной раз до 100. Это мы узнаем из земских отчетов о московских, тверских школах. В настоящую минуту перед нами лежит только что вышедший отчет воронежского земства о школах воронежского уезда (под редакцией Ф. Щербины). Из него мы узнаем, что число учащихся за последние десять лет увеличилось в 120 проц. на школу, и всеобщая воинская повинность с ее льготами для грамотных тут не имела почти никакого влияния. Народ просто стал сознавать пользу грамоты и при этом увидел хорошие результаты от новой школы. Однако из отчета видно, что школы воронежского уезда еще довольно плохо обставлены: в книгах для чтения крайний недостаток, нет особых помещений для приходящих в школу издалека, и дети должны тащиться за несколько верст, часто голодные, без порядочной теплой одежды, в зимнюю вьюгу, по колена в снегу, в весеннюю и осеннюю распутицу, которые на юге продолжительнее, чем на севере. Притом при земледельческом быте Воронежской губернии здесь дети нужнее, чем в других местах, как помощники бедному крестьянину в сельских работах, которые раньше начинаются весной и дольше продолжаются осенью. Вот при каких условиях народ посещает школу... и после этого еще могут толковать, что он чуждается новой школы!

Наблюдатели и просветители народа мало принимают в расчет указанные нами условия, при которых образует-

ся и высказывается народное мнение. Они буквально понимают слова народа, тогда как у него есть свой язык, часто очень иносказательный. Говоря о вреде нового учения, крестьянин, особенно бездетный, часто боится только нового налога на школу или вторит кулаку, которому школа почему-либо кажется не с руки. Прося почитать чего-нибудь поучительного, он иногда разумеет житие святого (особенно если это старик, спасающий душу), а иногда историческую и даже сельскохозяйственную книгу или и повесть о том, как бедный батрак перехитрил богача-хозяина и влепил ему такой щелчок в нос, от которого свалился бы и бык. Просветитель, положим, дает ему книгу о том, как один ссыльный, по какому-то видению, ждет в гости Христа, и в то же время не прощает своему врагу, потому что от этого человека пострадали не только он, но и многие другие, — и как он все-таки под конец должен был усадить этого врага на почетное место, приготовленное для Христа. Мужик с благодарностью возвращает книгу и говорит: «Вот как нужно прощать обиды-то! А мы, окайные, что делаем? — только гневим господа!» — и в подтверждение этого тут же, по уходе от барина, с приличною бранью дает тумака встретившемуся сопернику. Чем при чтении довольствуется народ, можно видеть из упомянутого выше воронежского отчета. В одном месте других книг нет, кроме азбук Паульсона и Ушинского, и грамотный крестьянин все-таки берет их из школы и вновь перечитывает; в другом месте единственная серьезная книга — сборник материалов Мещерского о Севастопольской обороне. Просветитель не берет во внимание того, что учащаяся молодежь часто смотрит ему только в глаза, стараясь угадать, чего он именно желает. Если это барыня или барин, то у народа сейчас слагаются особые отношения: он будет соглашаться во всем с просветителем, хотя и думает совсем другое. Еще более: он тотчас угадает затею барина, его вкусы и симпатии и так или иначе постарается подладиться, потому что это ему ничего не стоит, а при случае можно и выгадать. Это лукавство в отношении ко всякому, кто хотя сколько-нибудь имеет вид барина, может быть, остаток старинного рабства, но оно легко усваивается и детьми. С другой стороны, слово наставника в деревне еще менее может встретить противоречия, чем в городе. И вот просветитель убеждается, что он живет с народом душа

в душу, что он угадал самые сокровенные его требования.

Из народных пословиц, песен, из многих сказок и былин мы узнаем, что в душе народа есть и глубокое сознание жизненной правды, и живое, творческое начало. Между тем, какие книги он более всего читает? Это все те же знаменитые: «Еруслан Лазаревич», «Бова Королевич», «Францыль Венциан», «Милорд Георг» и проч. Как объяснить такое противоречие? Скажут, что других книг мало заходит в народ; но если и заходят другие книги, все-таки народ без разбора поглощает все — плохое и хорошее. Народ, во-первых, очень неизбалован хорошими книгами. Надо вспомнить, что читается и в образованном кругу на провинции: какой-нибудь пикантный французский роман третьего разряда, какая-нибудь газетка да дешевый иллюстрированный журнал не составляют же капитальных произведений. Во-вторых, по своей наивности народ еще относится к печатной книге с некоторым благоговением: уж если напечатано, значит — самая, что ни на есть, мудрость! Книга может казаться ему неподходящею, глупою, бездельною; но он, не доверяя своему суждению, не легко решится дать о ней искренний отзыв. Народ в отношении чтения, очень невзыскателен. Так и в его обыденной, изустной литературе, в сказке, он удовлетворяется самыми невозможными и дикими сплетениями фантазии, лишь бы тут был какой-нибудь поучительный смысл.

Некоторые ревнители нашей народности до того преклоняются пред каждым словом, выходящим из уст народа, что чуть ли считают не преступлением переделывать для детского чтения народную сказку. Но сам народ не придает сказке такого важного значения. Подобно этому и в книге без всякого критического отношения он прежде всего ищет какого-либо применения к своей жизни, и если найдется такое применение, то мы сейчас получаем отзыв: «Вот это хорошо, дельно сказано... умная книга!»

В большинстве случаев народ, конечно, находится еще на той степени развития, когда и ложный эффект, и грубая подделка под что-нибудь нравственно возвышенное могут нравиться. Но следует ли из этого, что мы можем запрудить народную литературу всякой дребеденью? Основываясь на недостатках народного развития, можем ли мы говорить с народом, как с глупым ребенком? Луч-

шие свойства народного ума и народной творческой силы, напротив, обязывают нас быть здесь наиболее строгими в выборе произведений. Вспомним, что чрез сближение с народною литературой обновилась в лице Пушкина и наша художественная литература: Крылов, Кольцов, Гоголь, Некрасов, Тургенев (в «Записках охотника») обильно черпали из того же народного источника. И вот теперь, в благодарность за это, мы будем поучать народ, какой страшный вред от пьянства, по исполненным всякой чертовщины повестям Погосского, забывая, что подобные специальные повести еще нужнее были бы для нашей интеллигенции! Нам довольно знать, что народ может понимать и ценить все истинно изящное в литературе, если только по своему содержанию оно сколько-нибудь доступно его пониманию, и, основываясь на этом, мы должны поставить себе руководящею идеею поддержать и развить в нем те прекрасные начала, которые он же указывает нам в произведениях своей творческой фантазии.

Здесь уместно будет сказать еще о славянском чтении, которое, как кажется, готовится быть одною из специальностей вновь заводимых духовно-приходских школ. Мы ничего не можем ни возражать, ни приводить в защиту этих школ, не зная, каковы они будут. Нам кажется, что они не могут слишком отличаться от обыкновенных светских школ. Священник, лишь потому, что он священник, еще не есть ни врач, ни педагог: для этого нужны и особое призвание, и специальная подготовка. С другой стороны, его прямые обязанности, особенно при разбросанности сельского прихода, должны сильно отвлекать его от деятельного участия в школе. Значит, все дело будет поручено, как и ныне, какому-нибудь воспитаннику духовной или учительской семинарии, и деятельность священника против той, какую он и ныне может проявить в светской школе, увеличится разве писанием отчетов. Собственно говоря, можно бы только радоваться, что число сельских школ умножится. Но очень жаль, что некоторые ревнители уже с самого начала хотят посеять какую-то рознь между этими будущими приходскими и ныне существующими светскими школами, ожидая от первых всякого добра и взваливая на последние всякое зло. Если уж совсем нечего сказать против светской школы, то ставят ей в упрек, что в азбуках и в книгах для чте-

ния, в ней употребляемых, в начале все говорится о лошадках, о коровках, а не об ангелах и других священных предметах. Но нельзя же простираť уважение к святине до злоупотребления священными предметами: если для ознакомления с буквою *а* нужно слово «ангел», то на том же основании нужно вводить священные предметы и в арифметические задачи! «Коровки, лошадки не нужны потому, что дети их отлично знают». Но описание их и вносится в книгу потому, что дети их знают. Нельзя же семилетнего, осьмилетнего ребенка при первом упражнении в чтении затруднять незнакомыми ему умозрительными предметами. Притом здесь еще имеется в виду привести в некоторый порядок детские представления и сообщить некоторые естественные знания, например о различии животных по зубам. — «Вот, вот, — скажет ревнитель, — вы и проговорились: у вас все знания, да знания, а ничего для сердца, для нравственности!» Но, во-первых, в книгах для чтения помещаются не одни же знания, а во-вторых, для развития сердца и нравственности важнее всякой книги живой пример, живое слово. С другой стороны, не давая умственного развития чрез знакомство с естественными законами, мы не приготовим настоящей почвы и для развития религиозно-нравственных начал. Что же за религия, затемненная всевозможными суевериями! Мы даже не понимаем, как можно говорить о какой-то особой нравственно-поучительной книге для чтения, когда в каждой школе есть такая книга, как евангелие! Вообще книга религиозного содержания, особенно по-славянски, может с успехом читаться детьми, когда они сколько-нибудь научатся русской грамоте. Какое же может быть возбуждение религиозного чувства, когда ребенок коверкает каждое слово и приходится почти исключительно иметь дело с механизмом чтения?

Но мы отвлеклись от нашей темы о славянском чтении. Необходимость такого чтения значительно умаляется, после того как большая часть богослужебных книг переведена на русский язык. Однако знать по-славянски необходимо для понимания литургии — того, что на ней поется и читается. Вряд ли сельская школа при настоящем ее устройстве может достигнуть в этом отношении больших результатов, чем она достигает теперь. Для этого слишком мало времени, а славянский язык слишком труден, и многие ли из самих ревнителей знают его ос-

новательно? Но скажут: надо удовлетворить требованию народа, который любит славянское чтение. Современная школа по мере сил этому и удовлетворяет: только мнение о любви народа к славянскому чтению тоже преувеличено. Читают преимущественно старики да раскольники, но много ли понимают из прочитанного? Понятно, что после многовекового обучения грамоте по часослову и псалтыри еще сохранились предания о непреложности такого обучения. Народ прежде не знал никакой другой науки и потребность знания удовлетворял все из того же источника. Он по-своему толковал священное писание, находя в нем тексты и для объяснения естественных явлений, и для применения к своему домашнему обиходу, и для гадания о будущем, — словом, мешал свои старые суеверия с религиозными верованиями. Кое-где такое настроение сохраняется и теперь. Но что же тут общего с религией и нравственностью? Почему для народа специальным знанием должно быть то, что не служит специальным знанием для остальных классов общества? Мы видим, что по мере ознакомления с наукою и литературою народ также охотно читает светские книги, а свое религиозное чувство он удовлетворяет чтением священных книг в русском переводе. С церковной точки зрения, при плохом знании славянского языка (а другого знания не может дать сельская школа, потому что в ней и по-русски-то выучиваются пополам с грехом), самостоятельное чтение по-славянски может быть даже вредным, потому что при этом могут быть всякие произвольные и даже еретические толкования священного текста.

Нас спросят: как же мы ответим на вопрос, поставленный в заголовке статьи: «Что читать народу?», что мы можем представить тут положительного? Мы имели в виду лишь постановку этого вопроса, а подробное объяснение того, какие книги могут быть выбраны для чтения, завлекло бы нас слишком далеко и составило бы предмет специальной педагогической статьи. Однако мы считаем бесполезным указать здесь на основания, которых следует держаться при этом выборе, — основания, отчасти уже разъясненные нами в предыдущем изложении. Здесь, конечно, пришлось бы делить читателей на несколько групп, смотря по успехам грамотности. Есть местности, где грамотность уже значительно развилась, где при школах есть порядочные библиотеки и крестьяне уже доволь-

но подготовлены к пониманию более сложных и серьезных литературных произведений; есть и такие местности, где они недалеко ушли за пределы азбучного знания. Но, во всяком случае, надо помнить, что крестьяне не дети, что у них есть богатый жизненный опыт, развитая наблюдательность, установившиеся условия быта в их сельских занятиях и промыслах, в их семейном и общественном положении.

Из литературных произведений тут всего естественнее было бы выбирать такие, где изображается местный быт или нравы и обычаи разных сословий. Хорошо было бы, если бы картины быта воспроизводили знакомую крестьянам жизнь в более широких ее областях, как например быт горнозаводский, быт фабричный, степной и проч. Таких произведений у нас в настоящее время накопилось довольно: они частью рассеяны по журналам, частью могут быть найдены в собраниях сочинений новейших беллетристов. Каждая повесть могла бы быть издаваема отдельною книжкою за недорогую цену. Некоторые из них, очень талантливо написанные, пришлось бы все-таки значительно сократить, выкинув все, что относится к излишним литературным распространениям или к субъективным воззрениям авторов. Мы здесь разумеем не одни повести из крестьянского быта: народ не менее интересуется и жизнью других сословий. Быт купеческий, быт сельского духовенства, чиновничий и помещичий не менее ему близки там, где дело касается реальной стороны жизни. Но описание жизни крестьян с новейшими умозрениями о крестьянских началах было бы ему скучно и непонятно. Выходя из этого реального начала, мы можем решить, что наиболее доступно народу в произведениях наших первоклассных писателей. Крылов, Кольцов, значительная часть произведений Некрасова — без труда подойдут под эту мерку. Понимание Пушкина и Лермонтова требует несколько большего художественного развития; но и у Пушкина его исторические повести, драма «Борис Годунов», «Медный Всадник», «Полтава» будут понятны при некоторых исторических объяснениях. Исторический роман, как доказывает «Князь Серебряный» гр. А. Толстого, особенно любим народом; но здесь надо сделать строгий выбор, чтобы не запружать головы вычурными фантазиями, которым так легко у нас поддаются романисты этого рода. Далее, при некотором разви-

тии, Гоголь и Островский почти целиком могут быть усвоены народом. Не худо бы выбрать для народного чтения драмы и комедии и из тех, какие играют на театрах: некоторые из них хотя занимают далеко не первое место в художественном отношении, все-таки довольно просто и живо воспроизводят общественную жизнь. Романы Тургенева уже менее доступны, потому что изображают недуги образованного общества, которых народ не переживал. Но, например, «Обломов» Гончарова мог бы быть отлично понят, исключая утонченных отношений Ольги к Штольцу и некоторых других романтических подробностей. Из произведений иностранной литературы подлежат выбору те же сочинения с реальным направлением, но не с выступающим резко бытовым характером. Впрочем, повести, где встречаются описания разных стран и выведена борьба человека с природою, могут быть для народа очень занимательны. Есть у нас попытки изложения в сокращенном виде драм Шекспира и других классических произведений; но такие драмы, как «Король Лир» Шекспира и «Вильгельм Телль» Шиллера, могли бы быть изданы целиком для чтения более развитыми людьми из народа. Больше распространяться об этом предмете мы не будем: заметим лишь вообще, что надо сделать выбор чего-нибудь вполне содержательного и по возможности образцового. Крестьянину нет времени много читать, и книга, раз попав ему в руки, не просто им перечитывается, а, так сказать, изучается долго и постепенно.

О книгах научного содержания мы сделаем лишь немного замечаний. Всего охотнее народ в настоящее время читает книги исторические. Но у нас об истории для народа сложилось особенное понятие. Многие считают тут необходимыми риторические изображения и особенно псевдопатриотические разглагольствия. Не нам бы учить патриотизму народ, который преимущественно на своих плечах вынес всю тягость нашего исторического развития. Как по истории, так и по другим научным предметам народная книга прежде всего должна быть проста и правдива. Между тем в популярных брошюрах по географии, естественной истории, даже по гигиене и сельскому хозяйству мы сплошь и сряду встречаем грубые подделки под простонародный тон, ребяческие прибаутки, противные подмазывания и подслащивания сухой науки и тут

же — кучу фактов, навороченную уже без всякой идеи. Мы не отвергаем пользы живых, характерных очерков из путешествий, из мира животных и растений и т. д. Но для чтения подобных очерков необходимо все-таки предварительное знакомство хоть с общими началами науки. В настоящее время народу всего нужнее краткие курсы по всем главнейшим отраслям знаний — курсы, в которых отчетливо и без всяких прикрас изложено было бы самое существенное по каждому предмету. В них место лишь объясняющим рисункам, чертежам, картам, а не тем жалким иллюстрациям, какие помещаются обыкновенно на обертке народных брошюр для праздной приманки. Когда народ начинает учиться, то уж учится серьезно, толковито, не для пустой забавы.



ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИМЕЧАНИЯ И КОММЕНТАРИИ

¹ Статья написана под влиянием общепедагогического движения, развернувшегося в России после опубликования в 1856 г. Н. И. Пироговым знаменитой статьи «Вопросы жизни». Статья Водовозова была помещена в журнале «Русское слово» (1859, № 8, отд. III, стр. 28—52). Она направлена против пороков современного ему сословно-крепостнического воспитания. Педагогическими «старцами» В. И. Водовозов называл людей, отстаивавших старые, рутинные методы воспитания, а также тех пустых мечтателей и нравственных уродов, которые являлись следствием подобного воспитания.

² Слова А. Д. Кантемира приведены из седьмой сатиры «К князю Никите Юрьевичу Трубецкому» (помещена в «Сочинениях кн. А. Д. Кантемира», изд. Глазунова. Спб., 1867, стр. 148—158).

³ *Bonhomie* (франц.) — добродушие и простота в обращении.

⁴ *Arg paduvandi* — шутливое выражение — искусство обманывать, надувать, переделано Водовозовым на латинский лад.

⁵ Статья написана В. И. Водовозовым по поводу горячо обсуждавшегося в 60-х годах XIX в. вопроса о том, что положить в основу среднего образования — классические языки и филологию или естествознание и другие реальные науки. Являясь горячим сторонником общеобразовательной школы, В. И. Водовозов решительно выступил против преподавания латинского и греческого языков в гимназии. Он стоял за расширение программы по родному языку и естественным наукам, а также за изучение новых языков — французского, английского, немецкого и таких предметов, как история и география. Статья «Древние языки в гимназии» была напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (1861, т. CXI (№ 8), отд. I, стр. 105—120).

⁶ *Битва под Троею* — легендарная война греков с городом-государством Троей, о которой повествует Гомер в «Илиаде», а Virgilий — в «Энеиде». Легенда о Троянской войне, как полагают, сложилась в X в. до н. э.

⁷ *Нума Помпилий* — второй из семи римских царей, с именем которого историографы (римские и греческие) связывали проведение правовых и религиозных реформ.

⁸ *Супинум* (лат.) — грамматическая форма глагола в латинском языке («достигательное» наклонение), представляющая собой особый вид неопределенного наклонения.

⁹ *Аорист* (греч.) — грамматическая глагольная форма, имеющая свои специальные внешние признаки и известное внутреннее значение, а именно — мгновенность действия.

¹⁰ *«Персы»* — историческая драма греческого трагика Эсхила.

¹¹ *Индульгенция* (лат.) — грамота, выдававшаяся католической церковью от имени папы римского об отпущении грехов не только прошлых, но и будущих; торговля индульгенциями была источником обогащения католической церкви и духовенства; ее запрещение было одним из требований Реформации.

¹² *Провансальская поэзия* — считается старейшей между романскими или «неолатинскими» литературами. Она по своим основам примыкает к народному творчеству; древнейшим памятником ее считается поэма о римском философе Боэции, относящаяся к X в., а также поэма о Дореле и Бетоне (конец XII в.).

¹³ *Studia humaniora* (лат.) — гуманитарное образование.

¹⁴ Статья напечатана в журнале «Отечественные записки» (1862, т. CXI (№ 2), отд. I, стр. 514—528). Она направлена против различного рода стеснений, вводившихся царским правительством с целью затруднить работу воскресных школ.

В. И. Водовозов в 60-х годах принимал активное участие в открытии воскресных школ для народа. В частности, по его ходатайству и под его руководством была открыта и работала женская воскресная школа при Первой петербургской гимназии.

В этой статье, как и в других статьях Водовозова, страстно звучал голос просветителя-демократа, ратовавшего за широкое просвещение народа.

¹⁵ *«Подснежник»* — ежемесячный журнал для детского и юношеского возраста; выходил в Петербурге в издании В. М. Майкова.

¹⁶ *«Лучи»* — журнал для девиц, издававшийся в Петербурге Александрой Ишимовой с 1850 г.

¹⁷ *«Звездочка»* — журнал для детей, издававшийся Александрой Ишимовой в Петербурге с 1841 г.

¹⁸ *«Народная беседа»* — журнал общепользных практических сведений, необходимых как землевладельцу, так и ремесленнику по разным отраслям науки и хозяйства. Журнал издавался с 1862 по 1867 г. под ред. А. Ф. Погосского.

¹⁹ Статья была опубликована в журнале «Отечественные записки» (1863, т. CXIV (№ 1), отд. I, стр. 147—156); она явилась результатом работы, проведенной Водовозовым по поручению Ученого комитета министерства народного просвещения. Водовозов обобщил разные точки зрения о губернском училищном совете, высказанные при обсуждении «Проекта Устава общеобразовательных учебных заведений». Этот материал был напечатан в книге «Свод замечаний на проект Устава общеобразовательных учебных заведений» (Спб., 1863, стр. 324—360).

Согласно проекту Устава губернские училищные советы учреждались «с целью дать возможность лицам, посвятившим себя образованию юношества, обмениваться своими наблюдениями и опытами». Губернский училищный совет предполагалось составить из директоров училищ, начальников всех средних учебных заведений воспитательных учреждений ведомства МНП, находившихся

в губернии, как-то: директоров гимназий и инспекторов гимназий, инспекторов прогимназий и учительского института (если таковой был в губернии). Что же касается участия в нем непосредственно учителей, то предусматривалось, что от каждого учебного заведения будет участвовать по два человека, избранных местными педагогическими советами.

Губернский училищный совет, как это определялось § 382 проекта Устава, должен был явиться «учреждением учебно-совещательным, а не административным», и потому обсуждению его «подлежали только вопросы, касающиеся воспитания и обучения в учебных заведениях губернии, а не управления ими». Все свои замечания губернский училищный совет мог доводить до сведения попечителя округа лишь через своего председателя.

Взгляды В. И. Водовозова на роль и назначение губернского училищного совета коренным образом отличались от той его роли и назначения, которые предусматривались проектом Устава. Помимо того, Водовозов стоял за широкое представительство в нем учительства и предъявлял к училищному совету новые требования.

²⁰ *Походы Дария* — походы древнеперсидского царя Дария Гистапа (Дарьявнуша) (522—486 до н. э.), совершившего неудачный поход на скифов Причерноморья и начавшего войны с Грецией.

²¹ *Липпе-Детмольд* — название княжества, входившего в состав Германской империи. В войнах против саксов Карл Великий при Тиатмене (Детмольде) дал предпоследнюю, решающую битву.

²² *Моисей* — герой библейской мифологии, которому приписывается освобождение евреев от египетского рабства, написание так называемого пятикнижия Моисеева и ряд других деяний. Современная наука доказала, что Моисея как исторической личности никогда не существовало.

²³ Статья была напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (1863, т. CXVIII (№ 4), отд. III, стр. 60—76).

Петербургское педагогическое общество, или собрание, как оно называлось до 1869 г., возникло в самый разгар общественно-педагогического движения 60-х годов (11 октября 1859 г.) по инициативе группы передовых педагогов: Редкина, Чумикова, Весселя и др. На фоне общего подъема общественного движения 60-х годов идея организации Педагогического общества была особенно популярна и рассматривалась прогрессивными педагогами как первый реальный шаг в направлении решения многих насущных проблем педагогической теории и практики. В числе первых его членов были К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов, А. Я. Герд, В. А. Евтушевский и многие другие педагоги и методисты того времени. Педагогическое общество ставило своей целью вести изучение и исследование вопросов, относящихся к делу воспитания и обучения, а также способствовать «сближению отечественных педагогов для распространения в обществе здравых педагогических понятий и сведений».

В. И. Водовозов принимал деятельное участие в Петербургском педагогическом обществе. Помимо того, что он принимал активное участие в обсуждении различных вопросов и докладов, читанных в обществе, он сам выступал с чтением докладов и рефератов на педагогические и методические темы. Так, им были

прочитаны: «Пути нашего развития» (1864), «О том, нужны ли телесные наказания при воспитании» (1864), «О классическом и реальном образовании» (1865), «О преподавании родного языка» (1865), «О дешевых пособиях для наглядного обучения» (1872), «Разбор русских народных азбук» (1872), «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы» (1874) и др. Основная направленность всех выступлений В. И. Водовозова состояла в том, чтобы наметить конкретные пути развития отечественной школы, исходя из реальных условий русской действительности и учета нужд и потребностей своего народа.

Петербургское педагогическое общество было закрыто 11 декабря 1879 г. по настоянию министра народного просвещения Д. Толстого под предлогом того, что оно «уклонилось от первоначальной цели, стало обсуждать утвержденное уже законоположение об учебной части в империи и в свои заседания допускало даже гимназистов».

²⁴ «Учитель» — журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием своих детей; выходил в Петербурге два раза в месяц (1861—1870), редакторами-издателями были И. И. Паульсон и Н. Х. Вессель.

²⁵ «Ясная Поляна» — педагогический журнал, издававшийся Л. Н. Толстым в 1862 г.

²⁶ Говоря о том, что немцы являются инициаторами в деле изобретения системы детских садов как формы дошкольного воспитания детей, В. И. Водовозов ошибался. Впервые идею общественного воспитания детей с раннего возраста выдвинул Роберт Оуэн. Он же создал в Нью-Ленарке (1809) первое в мире учреждение по дошкольному воспитанию, где развивали физические и умственные силы детей, а также прививали трудовые навыки путем использования игр и широкого применения наглядности.

²⁷ Статья была напечатана в журнале «Библиотека для чтения» (1863, № 5, отд. I, стр. 1—20) и посвящена занимавшему в то время многих вопросу о нравственном воспитании учащихся. Выступая против религиозного элемента в нравственном воспитании, Водовозов полемизирует с поэтом Щербиной, опубликовавшим брошюру «О народной грамотности и устройстве возможного просвещения в народе» (Спб., 1863), и священником Беллюстиным, выступившим со статьей «Религия в деле воспитания и образования» («ЖМНП», февраль, 1863), усматривавших в религии могучее средство нравственного развития учащихся. Решительно отвергая взгляды своих оппонентов, В. И. Водовозов указывал, что основой нравственности должно быть обучение родному языку, естествознанию и другим общеобразовательным предметам.

²⁸ «Русский вестник» — политический и литературный журнал (1856—1906), основанный М. И. Катковым. В начале 60-х годов придерживался умеренно-либерального направления. Позднее (с 1863 г.) журнал резко меняет свое направление: превращается в орган крайней реакции.

²⁹ «Воспитание» — ежемесячный журнал для родителей и наставников; издавался в Петербурге в 1860 по 1863 г., редактор-издатель А. А. Чумиков (ранее этот журнал выходил под названием «Журнал для воспитания», 1857—1859).

³⁰ *Maio me galatea, petit lasciva puella* (лат.) — милее мне деревенская девушка, чем распутная любовница.

³¹ *«Православное обозрение»* — ежемесячный журнал богословского характера, издавался в Москве в 1860—1891 гг.

³² *«Творения святых отцов»* — журнал, издававшийся с 1843 по 1893 г. при Московской духовной академии; выходил четыре раза в год.

³³ *Нимфы* — в греко-римской мифологии второстепенные богини, олицетворяющие силы природы; они подразделялись на лесных (дриады), горных (ореады), речных (наяды), морских (нереиды) и др.

³⁴ *Силены* — божества, собственно, малоазиатской мифологии, перенесенные в греческую драму и сатиру, от которых они, однако, отличались как по происхождению, так и по демоническим свойствам.

³⁵ *«Современная летопись»* — издание выходило в Москве приложением к журналу *«Русский вестник»* (1861—1862); редакторами-издателями были М. И. Катков и П. М. Леонтьев.

³⁶ *«Демострой»* — русский письменный памятник XVI в., представляет собой тщательно разработанный свод правил общественного, религиозного и в особенности семейно-бытового поведения.

³⁷ Статья была напечатана в журнале *«Отечественные записки»* (1864, т. CIV (№ 7), стр. 5—27). В ней В. И. Водовозов подверг острой критике существующую казенную систему воспитания, которая не обеспечивала приготовление учащихся к полезной общественной деятельности, а, наоборот, способствовала воспитанию резонеров, пустых мечтателей, стяжателей — людей, негодных к творческому, созидательному труду.

³⁸ *Комитет грамотности* был образован в Петербурге в 1861 г. в составе Вольного экономического общества.

³⁹ *Меценаты* — нарицательное имя покровителей наук и искусств, происходит от имени римского государственного деятеля Мецената Гая Цильния, покровительствовавшего ученым и писателям.

⁴⁰ *Халифы* (араб.) — так назывались преемники Мухаммеда (571—632) в его духовной и политической власти над мусульманами.

⁴¹ *Рубикон* — река, служившая в Древнем Риме границей между исконными римскими землями и Цизальпинской Галлией. Наместник Галлии не имел права без санкции сената переходить с войском Рубикон. Этот закон нарушил в 49 г. до н. э. Юлий Цезарь в разгар борьбы с Помпеем и сенатом и тем самым дал повод к гражданской войне. Отсюда выражение *«перейти Рубикон»*, что значит сделать важный, решающий, бесповоротный шаг.

⁴² Реферат прочитан 22 апреля 1872 г. в Петербургском педагогическом обществе с целью популяризации наглядного обучения, горячим сторонником которого был В. И. Водовозов; рассматривая наглядность как одно из важнейших дидактических средств, он разрабатывал методику наглядного обучения и горячо пропагандировал идеи наглядности среди широкой массы народных учителей на руководимых им учительских съездах-курсах. По инициативе В. И. Водовозова и под его непосредственным руководством при Петербургском педагогическом обществе была организована комиссия по разработке и изготовлению наглядных пособий. Лично Водовозовым были изготовлены такие наглядные пособия, как лупа, увеличивающая в 5 раз, микроскоп, увеличивающий в 20—30 раз, циркуль и др.

Реферат В. И. Водовозова «О дешевых пособиях для наглядного обучения» печатается по стенографическому отчету о заседании С.-Петербургского педагогического общества, помещенному в журнале «Семья и школа» (1872, № 7, кн. II, стр. 65—76).

⁴³ «Народная школа» — ежемесячный педагогический журнал, выходил в Петербурге (1869—1889); редакторами-издателями были Ф. Н. Медников, а с 1878 г. — В. А. Евтушевский и А. П. Пятковский, с № 6 1882 г. — А. П. Пятковский.

⁴⁴ Реферат В. И. Водовозова «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы» прочитан в С.-Петербургском педагогическом обществе 21 декабря 1874 г.

В. И. Водовозов страстно желал развития русской самобытной педагогики, истоки которой он видел в жизни и характере самого русского народа. Однако он не отвергал и критического заимствования всего того передового и прогрессивного, что было в педагогической теории и практике других стран. Он, как и К. Д. Ушинский, выступал только против слепого подражания и преклонения перед заграницей, в частности перед немецкой педагогикой, доказывал абсурдность и нелепость перенесения ее на русскую почву.

Больше всего Водовозова возмущало то положение, что в слепом подражании Западу в русской педагогической литературе совершенно не освещался опыт отечественной школы.

Реферат В. И. Водовозова «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы» печатается по стенографическому отчету о заседании С.-Петербургского педагогического общества, помещенному в журнале «Семья и школа» (1875, № 2, кн. II, стр. 108—120).

⁴⁵ В. И. Водовозов имеет в виду статью Л. Н. Толстого «О народном образовании», которая была напечатана в журнале «Отечественные записки» за сентябрь 1874 г. и до того обсуждалась на предыдущих заседаниях Педагогического общества.

⁴⁶ В. И. Водовозов имеет в виду реферат «О счете из «Азбуки» Л. Толстого», с которым Страннолюбский выступил на заседании Педагогического общества 2 ноября 1874 г. Стенографическая запись реферата помещена в журнале «Семья и школа» (1874, № 11, ч. II, стр. 28—47).

⁴⁷ *Нантский эдикт* — законодательный акт, изданный 13 апреля 1598 г. в г. Нанте французским королем Генрихом IV, завершал период гугенотских войн 1562—1594 гг. По Нантскому эдикту господствующей религией во Франции признавался католицизм.

⁴⁸ «*Все действительное разумно; все разумное действительно*» — положение Гегеля.

Гегелевский тезис, провозглашающий разумность всего действительного, воспринимался прусской монархией как оправдание всего существующего, философским благословением деспотизма прусского полицейского государства во главе с королем Фридрихом-Вильгельмом III. В действительности же, как указывает Ф. Энгельс, «у Гегеля вовсе не все, что существует, является безоговорочно и действительным. Атрибут действительности принадлежит у него лишь тому, что в то же время необходимо» (Ф. Энгельс, Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии, Госполитиздат, 1952, стр. 6).

⁴⁹ Система Белля и Ланкастера — система взаимного обучения в начальной школе с большим количеством детей, при которой старшие и более успевающие ученики являлись помощниками учителя и под его общим руководством вели занятия с остальными учащимися.

⁵⁰ Статья написана В. И. Водовозовым для начавшей издаваться в 1864 г. газеты народнического направления «Русь» и помещена в ее первом номере. В ней Водовозов со всей остротой поставил вопрос о необходимости развития дела народного образования, широко привлекая для открытия народных школ частную инициативу. Касаясь содержания работы народной школы, Водовозов требовал, чтобы обучение не ограничивалось усвоением механизма чтения и письма, а чтобы учащимся давались знания из естествознания, географии и истории. Исключительно большое внимание он уделял наглядному обучению и указывал основные пути применения наглядности.

⁵¹ Большое место в трудах В. И. Водовозова отведено решению проблем, касающихся содержания, организации и методики работы в народной школе. Свои взгляды по этим вопросам наиболее полно он изложил в книгах: «Предметы обучения в народной школе», «Книга для учителей» и «Руководство к «Русской азбуке».

Книга «Предметы обучения в народной школе (Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам)» впервые была издана в С.-Петербурге в 1873 г. и имела два издания. Помещаемые нами отрывки из книги «Предметы обучения в народной школе» даются по 2-му изданию (Спб., 1875).

⁵² Полное название этого произведения В. И. Водовозова — «Книга для первоначального чтения в народных школах, часть 1, содержащая рассказы для первоначального ознакомления с окружающим миром, элементарные рассказы из естественной истории, из географии и этнографии, рассказы о важнейших промыслах, о некоторых лицах, событиях и обычаях древней русской жизни, также повести, сказки, стихотворения, собрание пословиц, загадок и проч.» В 1870 г. книга печаталась в виде приложения к журналу «Народная школа», а в 1871 г. вышла отдельным изданием.

«Книга для первоначального чтения» состояла из статей самого разнообразного содержания. Следует отметить, что $\frac{4}{5}$ статей, помещенных в «Книге», были написаны самим автором. Кроме рассказов, стихотворений, пословиц, загадок, Водовозов включил в свою книгу значительный познавательный материал по естествознанию, географии, физике, истории, а также материал для грамматических упражнений. Все это он расположил в хорошо продуманной системе и стройном порядке, обеспечившем логически последовательный и методически правильный переход от простого к сложному, от близкого к далекому, от известного к неизвестному, что способствовало пробуждению интереса у учащихся и их умственному развитию.

По своей структуре книга была разделена на десять разделов, или рядов, упражнений, как они названы в книге. В каждый ряд в возрастающей степени трудности было включено от 13 до 18 различных статей (стихотворения, басни, сказки, отрывки художественной прозы и собственно статьи).

Книга Водовозова для первоначального чтения вполне отвечала тем задачам, которые ставились передовой общественностью перед народной школой. Заметим, в этой книге совершенно отсутствовали статьи религиозного характера.

Высокая оценка, данная передовой общественностью «Книге для первоначального чтения», сказалась на ее распространении. За сравнительно небольшой период времени она выдержала 20 изданий и широко проникла в народные школы, где наряду с «Родным словом» Ушинского надолго заняла прочное место.

⁵³ «Книга для учителей», заключающая объяснения на «Книгу для первоначального чтения в народных школах (ч. I)», была издана в 1871 г. и являлась методическим руководством к «Книге для первоначального чтения».

«Книга для учителей» состояла из введения и десяти рядов (разделов) упражнений, которые соответствовали рядам упражнений в «Книге для первоначального чтения». Каждый ряд упражнений, в свою очередь, подразделялся на две части: в одной давались объяснения по содержанию, языку и слогу статей, помещенных в соответствующем ряде упражнений «Книги для первоначального чтения», в другой — грамматический материал к этому ряду. Разбору статей и грамматическим упражнениям предпосылалось небольшое вступление, в котором указывались основная цель, направленность статей и давались некоторые методические советы.

Принятая Водовозовым структура построения методического пособия позволяла учителю определить воспитательную и образовательную цель того или иного ряда упражнений и правильно выбрать методы работы; кроме того, она помогала ему быстро «входить» в материал книги для чтения и свободно в нем ориентироваться.

В. И. Водовозов был далек от мысли навязывать учителю какие-либо рецепты и тем самым связывать его инициативу и творческий подход к учебной работе. «Книга для учителей» была проникнута сочувственным отношением к учителю и к тому трудному и важному делу, которое ему поручалось; методические указания давались в ней в форме советов и пожеланий опытного педагога.

«Книга для учителей» имела пять изданий. Помещаемые нами отрывки из «Книги для учителей» даются по 5-му изданию (Спб., 1879).

⁵⁴ Статья впервые была опубликована в газете «Русь» (1864, № 4, 22 января), а затем входила во все издания педагогической хрестоматии, составленной М. И. Демковым, «Русская педагогика в главнейших ее представителях. Опыт педагогической хрестоматии» (Москва, 1898). Статья посвящена личности народного учителя и его образованию; в ней также поставлен вопрос о всемерном улучшении правового и материального положения народного учителя. Статья проникнута духом народности и страстным желанием видеть в народном учителе поборника знаний и культуры и носителя их в народные массы.

⁵⁵ Высказывание В. И. Водовозова о том, что «для хорошего учителя никакой программы не нужно», не следует понимать, будто Водовозов вообще был противником учебных программ. В данном случае он выступал против той официальной учебной программы, которая ограничивала первоначальное образование изучением

закона божьего, обучением чтению, письму и арифметике, сковывав в то же время творческую инициативу учителя. Предложенная Водовозовым учебная программа для народной школы (см. книгу В. Водовозова «Предметы обучения в народной школе», Спб., 1873) предусматривала гармоничное развитие личности. В ней наряду с широким кругом общеобразовательных знаний большое место отводилось физическому, нравственному и эстетическому развитию учащихся.

⁵⁶ Статья была напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (1856, № 11, отд. VII, стр. 88—98) и является одной из самых первых статей В. И. Водовозова. В ней автор выступил против существовавшего в то время порядка преподавания русского языка, при котором основное внимание уделялось изучению теории слога и историческому изучению языка; он поставил перед преподавателями языка и литературы наравне с образовательной задачей задачу идейного и нравственного воспитания молодежи. Поднятые В. И. Водовозовым вопросы о преподавании русского языка и литературы в средних учебных заведениях нашли свое дальнейшее развитие в его статьях: «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование» (1859) и «Тезисы по русскому языку» (1861).

⁵⁷ Описание бури взято из произведения В. А. Жуковского «Воспоминание о торжестве 30-го августа 1834 г.» (Полн. собр. соч. В. А. Жуковского, лит.-издат. отд. Ком. нар. просв., Петроград, 1918, т. III, стр. 173—176).

⁵⁸ Описание Мадонны Рафаэля В. А. Жуковский дает в письме к великой княгине Александре Федоровне от 29 июня 1821 г. («О Дрезденской галерее», т. III, стр. 433—436).

⁵⁹ Статья опубликована в журнале «Русское слово» (1859, № 4, стр. 1—17); написана она на основе личного опыта В. И. Водовозова. Будучи старшим преподавателем русского языка и словесности в Первой петербургской гимназии, Водовозов много и упорно работал над своим предметом, настойчиво совершенствуя как метод преподавания, так и содержание курса словесности в средних учебных заведениях. В этой статье Водовозов высказал свои взгляды на преподавание теории прозы и поэзии, которых он придерживался в своей практической работе.

Спустя несколько лет эти взгляды легли в основу написанной им книги «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1868), являвшейся наиболее свежим и прогрессивным методическим пособием для учителей.

⁶⁰ Описание Финляндии К. Н. Батюшков дает в «Отрывке из писем русского офицера о Финляндии», напечатанном в «Образцовых сочинениях в прозе знаменитых древних и новых писателей» (т. VI, стр. 248—258, издатель Ал. Воейков, М., 1811).

⁶¹ *Гиперборейское море* — так назывались моря крайнего Севера по имени гиперборейцев — сказочного народа, обитавшего, согласно греческой мифологии, на крайнем Севере.

⁶² *Фигура* (лат.) — оборот речи, имеющий целью усиление ее выразительности посредством повторения, восклицания, противопоставления и т. п.

⁶³ *Хрия* — термин античных риторик, под которым подразумевалась система правил для развития какой-либо темы, т. е. своего

рода план всякого сочинения. Уже в XVIII в. хрия употребляется только в практике школьных сочинений.

⁶⁴ *Мадригал* (франц.) — стихотворение ямбического размера от 6 до 13 стихов, шуточного или любовного характера.

⁶⁵ *Рондо* (франц.) — вид стихотворения. Различают простое и сложное рондо: простое рондо состоит из 13 стихов на две рифмы с повторением (не входящим в общий счет строк) начальных слов первого стиха после 8-го и 13-го; сложное рондо содержит 24 стиха на две рифмы с повторением четырех стихов первой строфы последовательно в конце каждого следующего четверостишия, после второго стиха повторены начальные слова первого.

⁶⁶ *Триолет* (франц.) — законченное стихотворение в 8 строк, в котором первый стих повторяется в четвертой и седьмой строке, а второй стих — в восьмой строке.

⁶⁷ *Рефрен* (франц.) — стих или группа стихов, повторяющихся в стихотворении; припев.

⁶⁸ В. И. Водовозов был неправ, заявляя, что только путь анализа ведет к прочному знанию. Ни анализ без синтеза, ни синтез без анализа не могут дать правильных и прочных знаний. Далее, при разборе басни Крылова «Осел и Соловей» Водовозов, сочетая анализ и синтез, сам же опровергает высказанное им неправильное суждение об анализе как единственном пути прочного знания.

⁶⁹ Статья была опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» (1861, т. СІХ (№ 1), отд. ІІІ, стр. 41—71). Она написана в связи с обсуждением «Проекта Устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения», который был опубликован для всеобщего рассмотрения в 1860 г. Согласно новому проекту срок обучения в гимназиях определялся в восемь лет, причем последние три года учащиеся должны были заниматься на одном из двух отделений — филологическом или естественно-математическом.

В этой статье, помимо подробных указаний относительно преподавания русского языка, словесности и истории литературы, В. И. Водовозов выдвинул свой план единой общеобразовательной восьмиклассной гимназии. Согласно этому плану из гимназии изгонялись древние языки, а вместо них расширялась программа по родному языку, изучались такие предметы, как математика, естествознание, география, история, а также видное место отводилось новым языкам — французскому, английскому и немецкому.

⁷⁰ «*Антигона*» — одна из трагедий греческого трагика Софокла.

⁷¹ «*Судебник*» — важнейший памятник юридического характера Московской Руси конца XV в.

⁷² «*Стоглав*» — разделенная на 100 глав книга постановлений Стоглавого собора (1551), вышедшая под названием «Царские вопросы и соборные ответы о многоразличных церковных чинах». Содержит постановления о церковном строе и быте, а также связанные с церковным правом и воззрениями нормы государственного, полицейского, судебного, уголовного, гражданского и семейного права.

⁷³ «*Одиссея*» — древнегреческая эпическая поэма, приписываемая Гомеру и повествующая о многолетних странствованиях и

приключениях царя острова Итаки хитроумного Одиссея, предшествовавших его возвращению на родину после Троянской войны.

⁷⁴ «*Наль и Дамаянти*» — самая любимая из народных повестей в Индии, представляющая собой часть огромной, наиболее древней поэмы индусского эпоса «Махабхарата».

⁷⁵ «*Рустем и Зораб*» — национальный памятник древнеперсидской литературы.

⁷⁶ «*Эдда*» — один из величайших памятников мирового эпоса. Различаются, собственно, две «Эдды»: 1) *старшая*, или *стихотворная*, — собрание мифологических и героических песен на древнеисландском языке; 2) *младшая*, *прозаическая*, или *Сноррова Эдда* — произведение Снорри Стурлусона, посвященное скандинавской мифологии и поэтике.

⁷⁷ «*Нибелунги*» — немецкая эпическая поэма о подвигах, любви и смерти полулегендарного героя Зигфрида, победителя карликового народа — нибелунгов, по преданию живших на берегах Рейна.

⁷⁸ Статья была напечатана в журнале «Отечественные записки» (1870, т. СХС (№ 5), стр. 87—125) и затрагивала широкий круг вопросов, касающихся выяснения роли художественной литературы в воспитании положительных черт личности.

⁷⁹ Высоко оценивая воспитательное значение поэзии А. С. Пушкина, В. И. Водовозов вместе с тем указывал и на некоторые его стихотворения, написанные в отрыве от реальной действительности, тем самым еще раз подчеркивая важность и необходимость, чтобы художественная литература отражала самую жизнь.

⁸⁰ «*Русская Правда*» — древнейший памятник русского права, возникший в Киевской Руси XI—XII вв., представляет собой сборник княжеских постановлений, составленный на основе так называемого обычного права того времени.

⁸¹ Еще в 1864—1866 гг. в «Педагогическом сборнике», издаваемом при Главном управлении военно-учебных заведений, печатались статьи Водовозова под заглавием «Занятия русскою словесностью с воспитанниками среднего возраста». В 1868 г. эти статьи вошли в состав отдельной книги, вышедшей под заглавием «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии».

Книга В. И. Водовозова «Словесность в образцах и разборах», наряду с книгой В. Я. Стоюнина «О преподавании русской литературы», была наиболее свежим и прогрессивным методическим пособием для учителей. При жизни автора книга переиздавалась пять раз. Шестым изданием книга вошла в 1905 г.

Отдельные разделы из книги В. И. Водовозова «Словесность в образцах и разборах» были напечатаны в работе А. Д. Гречишниковой «В. И. Водовозов и В. П. Острогорский. Очерки по истории методики преподавания литературы» (Учпедгиз, М., 1941).

Помещаемые нами отрывки из книги «Словесность в образцах и разборах» печатаются по 5-му изданию книги (Спб., 1885).

⁸² Статья «*Русская народная педагогика*» была напечатана в журнале «Отечественные записки» (1861, т. СХХХVIII (№ 9), отд. I, стр. 93—126) и посвящена рассмотрению книг и руководств, изданных для народного чтения. В ней

В. И. Водовозов говорит о тех требованиях, которым должна отвечать книга для народа, а также затрагивает вопросы методики первоначального обучения грамоте.

⁸³ Под таким названием была опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» (1863, № 5, т. CXVIII, отд. V, стр. 90—101) рецензия, в которой Водовозов наряду с критическими замечаниями в отношении рецензируемой книги высказал некоторые свои взгляды в отношении того, какой должна быть книга для чтения в народной школе. Несколько позже эти взгляды нашли свое практическое воплощение в написанной В. И. Водовозовым «Книге для первоначального чтения в народных школах» (1871), пользовавшейся большим успехом. Книга выдержала 20 изданий и разошлась более чем в 800 тыс. экземпляров.

⁸⁴ Статья В. И. Водовозова была напечатана в журнале «Вестник Европы» (1883, № 8, стр. 843—854) и подписана инициалами «Н. Ш.» (О принадлежности этой статьи В. И. Водовозову говорит его друг и биограф историк В. И. Семевский). Статья была вызвана брошюрой С. А. Рачинского «Заметки о сельской школе» (Спб., 1883). Автор «Заметок», махровый реакционер и идеолог церковно-приходской школы, выступил с требованием построения начального обучения на религиозно-церковных началах. Народная школа, по убеждениям Рачинского, должна стать школой церковной, ее районом должен быть приход, ее распорядителем и содержанием — приход как общество верующих, ее душой должен сделаться священник. Касаясь программы обучения в этой школе, Рачинский прежде всего и больше всего отводил место закону божьему и церковнославянскому языку (на последнем учащиеся должны были учиться писать раньше, чем приступят к русскому письму). Вообще грамоту Рачинский рассматривал как «ключ к тайнам молитвы, вечной жизни, божественной мудрости». Он решительно выступал против того, чтобы на уроках чтения сообщались учащимся сведения по естествознанию, географии, истории. При обучении арифметике Рачинский требовал, чтобы все внимание сосредоточивалось на формальных навыках — на умении производить устный счет и арифметические действия над числами любой величины.

Исключительно большое место в учебной программе начальной школы Рачинский отводил церковному пению. Что же касается светского пения, даже народных песен, то, по мнению Рачинского, — это «хлам». Глубоко реакционными были высказывания Рачинского и в отношении народного учителя. Самым лучшим типом народного учителя он считал окончившего духовную семинарию и готовящегося стать священником.

В. И. Водовозов жестоко обрушился на Рачинского за его требование усилить религиозное воспитание в школах и передать народные школы в ведение церкви.

⁸⁵ Статья была посмертно напечатана в журнале «Вестник Европы» (1886, № 7, стр. 425—440); она посвящена разбору книги «Что читать народу?», автором которой являлись Х. Д. Алчевская и ее сотрудницы по Харьковской ясенской воскресной школе. Книга «Что читать народу?» (первый том вышел в 1884 г., а два последних — уже после смерти Водовозова) представляла собой рекомендательно-библиографическое пособие по литературе для на-

родного чтения и получила широкую популярность (т. I был удостоен золотой медали на Всемирной выставке в Париже). Книга Алчевской проникнута либеральным филантропизмом, большое место в ней занимает религиозный материал, отличается слащавостью и буржуазным морализированием. В своей статье В. И. Водовозов подверг всестороннему разбору эту книгу и одновременно высказал свои взгляды на то, какой должна быть литература для народного чтения.

⁸⁶ Примечание к статье В. И. Водовозова «Что читать народу?» написано редактором журнала «Вестник Европы» М. Стасюлевичем.



БИБЛИОГРАФИЯ

ОРИГИНАЛЬНЫЕ СОЧИНЕНИЯ В. И. ВОДОВОЗОВА

1. Заметки о современном образовании в Германии, «Журнал Министерства народного просвещения», 1856, ч. ХС, отд. IV, стр. 13—34 и ХСІ, отд. IV, стр. 1—30.
2. Заметки о современном образовании во Франции. Статья 1-я, «Журнал Министерства народного просвещения», 1856, ч. ХСІ, отд. IV, стр. 31—66.
3. «Ифигения» Гёте (статья), «Библиотека для чтения», 1856, т. СXXXVIII, отд. II, (№ 8 и 9), стр. 99—158; т. СXXXIX, отд. II, стр. 1—33.
4. О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии. «Журнал Министерства народного просвещения», 1856, ч. ХСII, отд. VII, стр. 88—98.
5. Заметки о состоянии английской литературы в первую половину 1856 г., «Журнал Министерства народного просвещения», 1856, ч. ХСII, отд. IV, стр. 61—98; 1857, ч. ХСIII, отд. IV, стр. 1—42.
6. «Антигона», трагедия Софокла (статья), «Библиотека для чтения», 1857, т. СXLII, (№ 3—4), отд. II, стр. 35—78; т. СXLV, (№ 9—10), отд. II, стр. 1—38.
7. Заметки о современной литературе в Германии, «Библиотека для чтения», 1857, т. СXLI (№ 1), отд. VII, стр. 1—30; т. СXLII, отд. VII, стр. 158—183; т. СXLIII, отд. VII, стр. 75—103.
8. Заграничные письма в редакцию «Журнала для воспитания», 1857, № 8, стр. 163—170, № 9, стр. 256—266.
9. Детские сады в Германии. «Журнал Министерства народного просвещения», 1857, ч. ХСVI, отд. II, стр. 93—114.
10. Письма из-за границы. Письмо I—IV, «Библиотека для чтения», 1857, т. СXLIV, отд. VII, стр. 99—107; 213—223; т. СXLV, отд. VII, стр. 82—96; т. СXLVI, отд. VII, стр. 205—228.
11. Анакреон. «Современник», 1857, т. LXIV (№ 8), отд. II, стр. 127—156. (Здесь приведены три стихотворения Анакреона и «Гимн Афродите» Сафо в стихотворном переводе автора статьи).
12. Критическая статья о книге «Сборник, издаваемый студентами Императорского петербургского университета, вып. первый, Спб., 1857 г.», «Библиотека для чтения», 1857, т. СXLVI (№ 11), отд. V, стр. 1—40.

13. Приходские училища в Берлине, «Журнал Министерства народного просвещения», 1858, ч. ХСVII, отд. IV, стр. 1—22.

14. Женевское озеро, «Подснежник», 1858, № 4, стр. 56—78.

15. О «Дон-Кихоте» Сервантеса и в особенности о второй части его романа, «Журнал Министерства народного просвещения», 1858, ч. ХСIX, отд. V, стр. 1—26.

16. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование, «Русское слово», 1859, № 4, отд. III, стр. 1—17.

17. Рецензия на книгу «История русской словесности. Лекции Степана Шевырева, ч. III, М., 1858», «Русское слово», 1859, № 4, отд. II, стр. 59.

18. Критика на книгу Ф. Буслаева «Опыт исторической грамматики русского языка, М., 1858», «Русское слово», 1859, № 5, отд. II, стр. 41—61.

19. Старчество (с педагогической точки зрения), «Русское слово», 1859, № 8, отд. III, стр. 28—52.

20. Письмо из Парижа, «Русское слово», 1859, № 8, отд. III, стр. 77—89.

21. Письмо из Франции, «Русское слово», 1859, № 9, отд. III, стр. 71—88.

22. Письмо из Лиона, «Библиотека для чтения», 1859, т. CLVI, отд. VII, стр. 1—10.

23. Итальянские письма, «Библиотека для чтения», 1859, т. CLVII, отд. VII, стр. 1—30.

24. Турин и Милан, «Русское слово», 1859, № 10, отд. III, стр. 82—111.

25. Рецензия на книгу «Сочинения В. Белинского, ч. 1—4, М., 1859», «Русское слово», 1859, № 12, отд. II, стр. 63—74.

26. Последние песни народного поэта Беранже, «Рассвет», 1860, т. VI, № 5, стр. 199—220.

27. Проект нового Устава для училищ низшего и среднего разряда, газ. «С.-Петербургские ведомости», 1860, № 102.

28. Критическая статья по поводу книги «Записки Г. Р. Державина. С примечаниями П. Бартенева, М., 1860», «Русское слово», 1860, № 10, отд. II, стр. 17—31.

29. Критика на книгу «Очерк истории русской поэзии А. Милюкова, 2-е изд., Спб., 1858», «Журнал Министерства народного просвещения», 1860, ч. CVIII, отд. III, стр. 147—174.

30. Рассказы из русской истории. Вып. первый, Спб., 1861. 184 стр. (Книга эта выдержала 13 изданий, последнее — в 1911 г.)

31. Тезисы по русскому языку, «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ч. СIX, отд. III, стр. 41—71.

32. Нибелунги (статья), «Рассвет», 1861, т. IX (№ 1), отд. I, стр. 1—40.

33. Женские типы в греческой поэзии, статья первая, Навзикая и Пенелопа, «Рассвет», 1861, т. X (№ 4), отд. I, стр. 5—40.

34. Критика на книгу Ф. Буслаева «Исторические очерки русской народной словесности и искусства, Спб., 1861». «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ч. CX, отд. III, стр. 59—82, 97—124.

35. Древние языки в гимназии, «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ч. CXI, отд. I, стр. 105—120.

36. Русская народная педагогика, «Отечественные записки», 1861, т. CXXXVIII (№ 9), отд. I, стр. 93—126.

37. Кольцов как народный поэт (материал для лекции в высшем курсе), «Журнал Министерства народного просвещения», 1861, ч. CXII, отд. II, стр. 1—35. (Статья эта вошла в состав книги «Новая русская литература»).

38. Неужели упадут воскресные школы? «Отечественные записки», 1862, т. CXL, отд. I, стр. 514—528.

39. Народное и общественное значение Крылова, «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, ч. CXIV—CXV, отд. II, стр. 71—88, 132—143, 145—171; (Статьи эти вошли, хотя и не в полном виде, в состав книги «Новая русская литература».)

40. Письма о народном образовании в Бельгии, «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, ч. CXV, отд. I, стр. 170—189 и ч. CXVI, отд. I, стр. 45—64.

41. Педагогический отдел Лондонской всемирной выставки, «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, ч. CXVI, отд. I, стр. 28—44.

42. Народное и общественное значение Крылова, «Журнал Министерства народного просвещения», 1862, т. CXVI (№ 12), отд. II, стр. 71—94.

43. Учительские советы и съезды, «Отечественные записки», 1863, т. CXLVI, отд. I, стр. 147—156.

44. Правда в пословицах, «Солдатская беседа», 1863, № 2, стр. 7—15.

45. Рецензия на книгу «Russische Revue Zeitschrift zur Kunde des geistigen Lebens in Russland, herausgegeben von Dr. Wilh. Wolfsohn., Leipz., 1862—1863 г.», «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, ч. CXVIII, отд. V, стр. 101—105.

46. Свод мнений о классическом и реальном образовании в книге «Свод замечаний на проект Устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий», Спб., 1863, стр. 23—64.

47. О губернском училищном совете в книге «Свод замечаний на проект Устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий», Спб., 1863, стр. 324—360.

48. С.-Петербургские педагогические собрания, «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, ч. CXVIII, отд. III, стр. 60—76.

49. Наука и нравственность. Педагогические заметки, «Библиотека для чтения», 1863, № 5, отд. I, стр. 1—20.

50. Рецензия на книгу А. Галахова «История русской словесности древней и новой», т. I, Спб., 1863, «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, ч. CXX, отд. V, стр. 1—15.

51. Критическая статья по поводу книги Н. И. Костомарова «Севернорусские народоправства во времена удельно-вечевого уклада», 2 тома, Спб., 1863, «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, ч. CXX, отд. V, стр. 41—55.

52. Рецензия на «Книгу для чтения в народных училищах Виленского учебного округа», Вильно, 1863, «Журнал Министерства народного просвещения», 1863, ч. CXVIII, отд. V, стр. 90—101.

53. Секретные воспоминания институтки, «Отечественные записки», 1863, т. CXLVII, отд. I, стр. 221—232; т. CXVIX, отд. I, стр. 510—517; т. CL, отд. I, стр. 110—130.

54. Рассказы из русской истории, вып. 2, 1864, 317 стр. (Книга эта имела 11 изданий; изд. 11-е — в 1911 г.)

55. Какая нужна наука в народной школе? Газ. «Русь», 1864, № 1.

56. Идеал народного учителя, газ. «Русь», 1864, № 4.

57. Можно ли воспитывать без розог, газ. «Русь», 1864, № 14.

58. Риторика в литературе и жизни, «Отечественные записки», 1864, ч. CLV, отд. I, стр. 5—27.

59. Занятия русскою словесностью с воспитанниками среднего возраста, «Педагогический сборник», 1864, № 3, стр. 190—212; 1865, № 4; 1866, № 2, стр. 174—192; № 4, стр. 296—313; № 8, стр. 607—626. (Статьи эти вошли в состав книги «Словесность в образцах и разборах».)

60. Новая русская литература (от Жуковского до Гоголя включительно), Спб., 1866. 394 стр. (Книга имела семь изданий, изд. 7-е — в 1908 г.)

61. Имена уменьшительные и ласкательные, увеличительные и уничижительные, «Учитель», 1866, № 11—12, стр. 406—414.

62. Форма предложений в русском народном языке, «Учитель», 1866, № 15—16, стр. 543—552.

63. Разборы для упражнений в языке в младшем возрасте, «Учитель», 1866, № 17—18, стр. 607—616; № 19—21, стр. 708—717.

64. Поэтические образы в русских народных песнях и пословицах, «Учитель», 1867, № 1, 2, 3, 4, стр. 17—13, 57—72, 118—135, 209—214.

65. Предостережение и совет эстетикам, газ. «Гласный суд», 1867, № 214.

66. Критический фельетон о «Дыме» И. С. Тургенева, газ. «Гласный суд», 1867, № 221.

67. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии, Спб., 1868. 407 стр. (Книга имела шесть изданий, изд. 6-е — в 1905 г.)

68. Практическая славянская грамматика с примерами и упражнениями на правила древнеславянского языка, нового церковного и древнерусского летописного, Спб., 1868. (Книга имела три издания, изд. 3-е — в 1885 г.)

69. 22 стихотворения в книге Паульсона «Первая учебная книжка», изд. 1-е, 1868. (В. И. Водовозову принадлежат стихотворения под номерами: 17, 19, 30, 34, 35, 42, 69, 71, 75, 82, 85, 99, 100, 104, 105, 106, 108, 113, 122, 124, 128, 131.)

70. Практические занятия грамматикою. Логические основания речи, «Учитель», 1869, № 4, стр. 114—123.

71. Образец рассказа для крестьянских детей. О собаках. «Народная школа», 1869, № 3, стр. 11—18.

72. Обзор книг и руководств для общего образования, «Отечественные записки», 1869, т. CLXXXII, стр. 1—58; 1870, т. CLXXXIX, отд. III, стр. 1—46 (был издан отдельный оттиск).

73. Рецензия на «Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы» Вл. Стоюнина, Спб., 1869, «Библиограф», 1869, № 1, стр. 25—31.

74. Рецензия на книгу «Учебная русская хрестоматия с толкованиями». Составил Н. Полевой, Спб., 1869, «Библиограф», 1869, № 1, стр. 38—41.

75. Рецензия на книгу «Теория словесности» Е. Белявского, М., 1869, «Библиограф», 1869, № 1, стр. 41—42.

76. Рецензия на книгу «Первые рассказы из естественной истории» Германа Вагнера, перев. Висковатова, Спб., 1869, «Библиограф», 1869, № 1, стр. 42—43.

77. Рецензия на книгу «Картины из жизни насекомых», составил А. Ганике, Спб., 1869, «Библиограф», 1869, № 1.

78. Рецензия на «Сочинения И. С. Никитина с биографией», составил Де-Пуле, Воронеж, 1869, «Библиограф», 1869, № 1, стр. 45—51.

79. Рассказы о том, что у нас сохранилось по народной памяти и по грамоте, «Народная школа», 1869, № 5—9, 11 и 12; 1870, № 1—4, 6 и 11. Отдельно изданы под заглавием «По старой памяти как по грамоте. Очерк русской народной литературы», Спб., 1870, 104 стр.

80. Детские рассказы и стихотворения для детей от 8 до 12 лет, с 11 картинками и вопросами для бесед, Спб., 1871. (Эта книга имела три издания, изд. 3-е — в 1904 г.)

81. О воспитательном значении русской литературы, «Отечественные записки», 1870, т. СХС, отд. I, стр. 87—125.

82. О том, как стал Петербург и откуда пошла русская наука. Жизнь и дела Петра Великого, Спб., 1869.

83. Книга для первоначального чтения в народных школах, ч. I, Спб., 1871. (Книга эта имела 20 изданий, последнее — в 1896 г.)

84. Книга для учителей, заключающая объяснения на «Книгу для первоначального чтения в народных школах», ч. I, Спб., 1871. (Книга имела пять изданий, изд. 5-е — в 1879 г.)

85. Элементарные рассказы из физики и химии для народных учителей с чертежами в тексте, Спб., 1873. (Первоначально эти рассказы печатались в «Народной школе» в 1872—1873 гг.)

86. Древняя русская литература. От начала грамотности до Ломоносова с приложением «Очерка народной литературы» под заглавием «По старой памяти, как по грамоте», Спб., 1872. 350 стр.

87. Кольцов, «Народная школа», 1873, № 6, стр. 44—56.

88. Русская азбука для детей, Спб., 1873. (Имела три издания, последнее — в 1879 г.)

89. Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам, Спб., 1873. (Два издания, изд. 2-е — в 1875 г.)

90. Скрытые силы, «Семья и школа», 1873, № 2 и 3.

91. Руководство к «Русской азбуке для детей». Практические уроки бесед, звукового разбора, письма и чтения в первый год занятий. Спб., 1875. 162 стр.

92. Четыре стихотворения во «Второй учебной книжке» Паульсона, Спб., 1876. (Перу В. И. Водовозова принадлежат стихотворения под номерами 67, 94, 103, 189.)

93. Книга для первоначального чтения, ч. II, Спб., 1879. (Второе издание — в 1883 г.)

94. Ответ на статью «Вперед или назад» («Дело», 1875, сентябрь), газ. «Биржевые ведомости», 1875, № 275.

95. Очерки из русской истории XVIII в. С приложением «Очерков из древнерусской жизни и из истории допетровского, переходного времени», Спб., 1882, 548 стр. (Книга имела три издания, изд. 3-е — в 1885 г.)

96. Русские сказки в стихах с картинками, Спб., 1883.
97. Цветок (стихотворение), «Родник», 1883, № 4.
98. Коля в Италии, «Детское чтение», 1883, № 7, стр. 14—44.
99. Новый план устройства народной школы. (По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского. Печатано по распоряжению г. обер-прокурора святейшего Синода, Спб., 1883 г.), «Вестник Европы», 1883, № 8, стр. 843—854.
100. Что читать народу? «Вестник Европы», 1886, № 7, стр. 425—440.
101. Посмертные стихотворения (23), «Русская старина», 1886, № 11, стр. 425—446. Перепечатаны в книге «Переводы в стихах и оригинальные стихотворения В. И. Водовозова», Спб., 1888, стр. 493—512.
102. Одиссей, рассказ, Спб., Вятск. т-во, 1910. 37 стр.

ЛЕКЦИИ И РЕФЕРАТЫ

1. Древние языки в гимназии. Реферат, прочитанный в Петербургском педагогическом обществе 2 и 15 октября 1865 г. Тезисы и указания на прения помещены в журнале «Учитель», 1865, № 19—20, стр. 755—756, 916—917; 1866, № 2, 3, стр. 112—114, № 4, стр. 153—155.
2. Три публичные лекции о детских садах. Неоконченное изложение их см. в статье «Детские сады, по поводу 1-й лекции В. И. Водовозова», «Северная пчела», 1869, № 74 и 75.
3. О дешевых пособиях для наглядного обучения. Реферат, прочитанный в Петербургском педагогическом обществе 22 апреля 1872 г. Стенографический отчет о нем помещен в «Семье и школе», 1872, № 9, кн. II, Приложение: «Заседания С.-Петербургского педагогического общества», стр. 65—76.
4. Разбор русских народных азбук. Реферат, прочитанный в Педагогическом обществе в ноябре и декабре 1872 г. Содержание его изложено в протоколах общества, помещенных в «Семье и школе», 1873, № 3, кн. II, стр. 289—291.
5. По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы. Реферат, прочитанный на заседании Педагогического общества 21 декабря 1874 г. Стенографический отчет о нем помещен в «Семье и школе», 1875, № 2, кн. II, Приложение, стр. 108—120. Прения по поводу реферата помещены там же, стр. 120—127.
6. Заметки о начальном образовании в немецких школах. Реферат, прочитанный в Педагогическом обществе в 1874 г. Указания на него помещены в «Педагогической летописи», издававшейся С.-Петербургским педагогическим обществом, 1876, № 1—3, стр. 13.

ПЕРЕВОДЫ

1. Антигона. Трагедия Софокла. Перевод с греческого, «Журнал Министерства народного просвещения», 1856, ч. ХСІ, отд. II, стр. 275—339. Отдельное издание «Антигоны» в «Классной библиотечке», изд. Исакова, вып. 9, Спб., 1877. Перепечатано в книге «Переводы в стихах и оригинальные стихотворения В. И. Водовозова», Спб., 1888, стр. 149—206.
2. Ифигения в Тавриде. Трагедия Гёте, «Журнал Министерства народного просвещения», 1857, ч. ХСІV отд. II, стр. 27—192. От-

дельное издание в «Классной библиотеке», вып. 10, Спб., 1874. Перепечатано в книге «Переводы в стихах и оригинальные стихотворения В. И. Водовозова», Спб., 1888, стр. 321—306.

3. Две оды Пиндара, «Журнал Министерства народного просвещения», 1858, ч. ХCVIII, отд. II. Перепечатаны в книге «Переводы в стихах...», стр. 39—52.

4. Эдип в Колоне. Трагедия Софокла. Перевод с греческого. «Журнал Министерства народного просвещения», 1859, ч. CI, отд. II, стр. 1—100. Перепечатано в «Хрестоматии» Филоноза, т. III, изд. 2-е и в следующих изданиях и в книге «Переводы в стихах и оригинальные стихотворения В. И. Водовозова», стр. 53—148.

5. Две сатиры Горация. Перевод с примечаниями, «Журнал Министерства народного просвещения», 1859, ч. CII, отд. II, стр. 1—20. Перепечатано в книге «Переводы в стихах...», стр. 294—309.

6. Рейн (из «Германии» Гейне). «Русский Вестник», 1860, т. 30, стр. 430—431.

7. Невольничий корабль (из Гейне), «Русское слово», 1861, № 3, стр. 84—88. Перепечатано в книге «Переводы в стихах...», стр. 476—480.

8. Из Гейне «Как бьет во мне юность горячим ключом...», «Русское слово», 1861, № 7, стр. 146. Перепечатано в книге «Переводы в стихах...», стр. 490.

9. Восхождение на Мёнх (извлечение из сочинения граф. Доры д'Истрии), «Рассвет», 1861, № 9.

10. Германия. Зимняя сказка Генриха Гейне, «Отечественные записки», 1861, т. CXXXIX. Перепечатана в книге «Переводы в стихах...», стр. 413—475.

11. Ифигения в Авлиде. Трагедия Еврипида, помещена в «Русской хрестоматии» А. Филонова, т. III, изд. 2-е, Спб., 1865 и в последующих изданиях. Перепечатана в книге «Переводы в стихах...», стр. 207—289.

12. Первая пифийская ода Пиндара Гиерону Этнейскому, помещена в «Книге для чтения при изучении истории древней классической поэзии», составленной Н. Мизко, М., 1865, стр. 96—104. Перепечатана в книге «Переводы в стихах...», стр. 30—39.

13. Сокращенный перевод рассказа Лукиана «Правдивая история» помещен в «Книге для чтения при изучении истории древней классической поэзии», сост. Н. Мизко, М., 1865, стр. 353—367.

14. 22 стихотворения Гейне, помещены в «Русской старине», 1887, № 8, стр. 433—440. Перепечатаны в книге «Переводы в стихах...», стр. 480—489.

15. Перевод 40 стихотворений Анакреона. Впервые напечатаны в книге «Переводы в стихах...», стр. 6—29.

16. Перевод 11 стихотворений Катулла. Впервые напечатаны в книге «Переводы в стихах...», стр. 290—293.

17. Перевод двух сатир Горация (3-й сатиры I книги и 7-й сатиры II книги), напечатан в книге «Переводы в стихах...», стр. 309—320.

18. Перевод начала мистерии Байрона «Каин», помещен в книге «Переводы в стихах...», стр. 401—412.

19. Перевод стихотворения Беранже «Комета 1832 г.». Напечатан в книге «Переводы в стихах...», стр. 411—412.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

А

Аверроэс — латинизированное имя крупнейшего средневекового арабского мыслителя Ибн-Рошда (1126—1198), развивавшего материалистические стороны учения Аристотеля. 81.

Аделунг Фридрих (1768—1843) — лингвист, археограф, источниковед. Выходец из Пруссии; в 1797 г. поселился в Петербурге. Аделунг грубо фальсифицировал и извращал историю России, стараясь найти в ней проявление «германского влияния». Написал сводный труд «Обозрение путешествий по России» (рус. пер. 1864 г.). 391.

Аксаков Сергей Тимофеевич (1791—1859) — писатель, славянофил, автор известных произведений «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука» и др. 412, 574.

Александр I (1777—1825) — русский император с 1801 по 1825 г. 536, 555.

Алчевская Христина Даниловна (1843—1915) — русская прогрессивная деятельница народного образования. Алчевская вместе с группой преподавателей воскресной школы составила получившее широкую популярность рекомендательно библиографическое

пособие «Что читать народу?» (тт. I—III, 1884—1906), учебное пособие «Книга для взрослых» (1899) и др. Алчевской принадлежит также ряд работ по обучению взрослых. 577, 578.

Анакреон (около 570—478 до н. э.) — один из выдающихся греческих лириков. 84, 379, 416.

Ариосто Лодовико (1474—1533) — итальянский поэт позднего Возрождения. Известность Ариосто связана с его крупнейшим произведением — поэмой в 46 песнях «Неистовый Роланд» (1505—1532). 378, 416.

Аристотель (384—322 до н. э.) — великий древнегреческий философ, идеолог античного рабовладельческого общества. 374.

Аристофан (около 446—385 до н. э.) — величайший древнегреческий драматург, сатирик. 416.

Афанасьев Александр Николаевич (1826—1871) — известный этнограф и собиратель русских сказок, автор «Поэтических воззрений славян на природу» и сборников русских народных сказок. 127, 571.

Б

Байрон Джордж Ноэль Гордон (1788—1824) — знамени-

тый английский поэт. 84, 165, 166, 170, 380, 389, 390, 400, 402, 415, 426, 428, 430, 436.

Барант Гильом Проспер (1782—1866) — французский историк и государственный деятель. 416.

Батте (1713—1780) — французский писатель, автор сочинений по эстетике классицизма. 415.

Батюшков Константин Николаевич (1787—1855) — поэт, предшественник А. С. Пушкина. 74, 369.

Баратынский Евгений Абрамович (1800—1844) — русский поэт, один из видных представителей пушкинской плеяды. 403.

Бахметьева Александра Николаевна (1825—1901) — писательница для детей, автор переложения старого и нового Ветхого завета. 571.

Белинский Виссарион Григорьевич (1811—1848) — великий русский критик, революционный демократ, оказавший большое влияние на развитие общественной мысли и на пробуждение революционного движения в России. 127, 164, 413, 423, 448, 528.

Беллюстин Иоанн Степанович (1820—1890) — публицист, священник. 143, 147, 148, 149, 150, 151.

Беллярминов Иван Иванович (род. 1837) — педагог-историк, автор учебников по истории. 125, 126.

Белль Эндрю (1753—1832) — шотландский пастор и педагог, известен разработкой системы взаимного обучения. 201.

Бенедиктов (псевдоним) — автор «Книги для чтения», Спб., 1865. 529.

Беранже Пьер-Жан (1780—1857) — французский демократический поэт, автор сатирических политических песен,

направленных против королевской власти и церкви. 47, 165, 375.

Бецкой Иван Иванович (1704—1795) — видный государственный деятель при Екатерине II, уделявший много внимания вопросам образования, в частности женского образования. 159.

Богданович Ипполит Федорович (1743—1803) — русский поэт, автор шутливо-сказочной поэмы «Душенька» (стихотворное переложение «Любви Психеи и Купидона» Лафонтена. Психея по-гречески — душа, отсюда и название повести Богдановича). 128.

Бокль Генри Томас (1821—1862) — английский буржуазный историк, автор «Истории цивилизации в Англии». 126, 438.

Боккаччо Джованни (1313—1375) — итальянский писатель эпохи раннего Возрождения. 79, 378, 416.

Бопп Франц (1791—1867) — немецкий языковед-санскритолог, один из основоположников сравнительно-исторического языкознания, академик и профессор Берлинского университета. 391, 405.

Булгарин Фаддей Венедиктович (1789—1859) — реакционный журналист и беллетрист. После разгрома декабристов стал агентом жандармского III отделения. 127, 388.

Буслав Федор Иванович (1818—1897) — лингвист-филолог, академик, профессор Московского университета. 127, 391, 415.

Бэкон Френсис, лорд Веруламский (1561—1626) — выдающийся английский философ, родоначальник «английского материализма и вообще опытных наук новейшего времени» (Маркс). 76, 373, 378.

В

Вагнер Николай Петрович (1829—1907) — зоолог, профессор Казанского (до 1871) и Петербургского университетов. Параллельно с научной деятельностью занимался и литературой. Широкой популярностью пользовались его талантливые «Сказки Кота-Мурлыки». 186, 189.

Вальтер Скотт (1771—1832) — знаменитый шотландский романист и поэт. 84, 416.

Вессель Николай Христианович (род. 1834) — русский педагог-писатель, редактор «Педагогического сборника». 118, 119.

Вирgiliй Публий Марон (70—19 гг. до н. э.) — знаменитый поэт Древнего Рима, автор поэмы «Энеида». 74, 80, 81, 83, 84, 141, 374, 377, 416.

Владимир I Святославович (ум. 1015) — великий князь Киевский, выдающийся политический деятель Древней Руси. 527.

Вовчок Марко — псевдоним украинской писательницы Марии Александровны Маркович (1834—1907). 92, 562.

Вольтер Франсуа Мари (1694—1778) — писатель, поэт, философ, историк и публицист, один из крупнейших французских просветителей XVIII в. 149, 158, 159, 160, 165.

Вольф Фридрих-Август (1759—1824) — немецкий филолог, классик. 580.

Воронов Андрей Степанович (1819—1875) — педагог, принимал активное участие в разработке проектов школьной реформы 60-х годов XIX в. в России. 141.

Востоков Александр Христович (1781—1864) — знаменитый русский филолог, автор труда «Рассуждение о славянском языке, служащее

введением к грамматике сего языка» (1820). За этот труд Востоков был избран членом Академии наук как в России, так и в других странах. 84, 360.

Вяземский Павел Петрович (1820—1888) — автор многочисленных работ по русской истории. 525.

Г

Галахов Алексей Дмитриевич (1807—1892) — русский историк литературы и педагог. Автор нескольких хрестоматий и учебных пособий по литературе. 392.

Гардер Ф. — немецкий педагог начала XIX в., автор «Руководства к наглядному обучению» (русский перевод Н. А. Корфа, 1871 г., ч. I—2). 204.

Гегель Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831) — крупнейший немецкий философ-идеалист. 68, 69, 70, 71, 122.

Гейне Генрих (1797—1856) — великий немецкий поэт. 524.

Гёте Иоганн-Вольфганг (1749—1832) — великий немецкий поэт и мыслитель. 84, 165, 172, 389, 390, 415.

Гельмгольц Герман Людвиг Фердинанд (1821—1894) — один из крупнейших немецких естествоиспытателей, работавший в области физики, математики, физиологии и психологии. 195.

Гервингс Георг-Готфрид (1805—1871) — немецкий буржуазный историк и политический деятель, историк литературы. 195.

Геродот (484—425 до н. э.) — древнегреческий историк, прозванный «отцом истории», автор «Истории греко-персидских войн». 63, 79, 416.

Гизо Франсуа Пьер Гийом (1787—1874) — французский историк и видный государственный деятель. 80, 416.

Глинка Федор Николаевич (1786—1880) — русский поэт и публицист. 529.

Гнедич Николай Иванович (1784—1833) — русский поэт, драматург, переводчик «Илиады» Гомера. 74.

Гоголь Николай Васильевич (1809—1852) — великий русский писатель. 84, 96, 126, 127, 133, 140, 389, 391, 403, 404, 412, 414, 415, 423, 431, 432, 433, 437, 439, 440, 449, 450, 457, 458, 461, 462, 463, 464, 468, 469, 470, 471, 473, 474, 475, 480, 481, 483, 484, 487, 488, 491, 492, 493, 505, 524, 554, 561, 562, 574, 579, 589.

Гомер — легендарный поэт древней Греции, ему приписывается создание двух величайших произведений древнегреческой литературы — «Илиады» и «Одиссеи». 83, 374, 376, 377, 400, 416, 570, 574, 575, 576.

Гончаров Иван Александрович (1812—1891) — известный русский писатель. 173, 412, 574, 593.

Гораций Флакк Квинт (65—08 гг. до н. э.) — один из виднейших римских поэтов. 83, 84, 88, 158.

Гразер Иоганн Баптист (1766—1841) — немецкий педагог, один из первых создателей метода одновременного обучения чтению и письму; известен также разработкой методики обучения грамоте глухонемых. 204.

Греч Николай Иванович (1787—1867) — реакционный журналист, педагог, редактор «Сына Отечества» и «Северной пчелы», сотрудник III отделения. 100, 387, 573.

Грибоедов Александр Сергеевич (1795—1829) — знаменитый русский писатель, автор комедии «Горе от ума». 84, 127, 428, 429.

Григорович Дмитрий Васильевич (1822—1899) — русский писатель. 579.

Грубе Август Вильгельм (1816—1884) — немецкий педагог, известен своим методом преподавания арифметики. 197.

Гумбольдт Александр Фридрих (1769—1859) — известный немецкий географ и естествоиспытатель, один из основоположников научного страноведения, автор капитального труда «Космос, или физическое описание мира». 195, 447.

Гюго Виктор (1802—1885) — знаменитый французский поэт и романист. 574.

Д

Давыдов Иван Иванович (1801—1872) — педагог и писатель. Директор Главного педагогического института; карьерист и доносчик. 373, 391, 450.

Даль Владимир Иванович (1801—1872) — врач, лексикограф; составил «Толковый словарь живого великорусского языка». В четырех томах, а также ценный труд «Пословицы русского народа». 416, 522, 557, 574.

Данте Алигиери (1265—1321) — великий итальянский поэт, автор «Божественной комедии». 79, 374, 378, 393.

Дарвин Чарлз (1809—1882) — великий английский ученый, основоположник материалистической биологии, эволюционного учения о происхождении видов. 200.

Декарт Рене (1596—1650), латинизированное имя — Картезий — выдающийся французский философ, физик, математик, физиолог. 378.

Дельвиг Антон Антонович (1798—1831) — русский поэт, лицейский товарищ и ближайший друг А. С. Пушкина. 403.

Демосфен (384—322 гг. до н. э.) — знаменитый греческий оратор и политический деятель, приобрел широкую известность

своими «филиппиками» — громовыми речами против Филиппа Македонского как смертельного врага афинской державной демократии и политической свободы Греции. 74, 448.

Державин Гавриил Романович (1743—1816) — известный русский поэт. 127, 158, 159, 163, 371, 379, 402, 403, 412, 438, 574.

Дидро Дени (1713—1784) — великий французский просветитель, философ, материалист, крупнейший идеолог революционной буржуазии XVIII в. 165.

Дистервег Адольф (1790—1866) — выдающийся немецкий педагог-демократ, крупнейший дидакт, наиболее известная его работа — «Руководство для немецких учителей» (2 тома, 1834). 121, 203.

Дмитриев Иван Иванович (1760—1837) — русский поэт-сентименталист, друг и последователь Карамзина, автор многочисленных басен. 405.

Дмитрий Донской, Дмитрий Иванович (1350—1389) — великий князь Московский с 1359 г., впервые объединивший под главенством Москвы силы русского народа для общей борьбы против татаро-монгольского ига. Великий русский полководец. 527.

Добролюбов Николай Александрович (1836—1861) — великий революционер-демократ, философ-материалист, критик. Много уделял внимания вопросам педагогики и воспитания. 448.

Достоевский Федор Михайлович (1821—1881) — выдающийся русский писатель. 457.

Дюма Александр (отец) (1803—1870) — французский писатель. Наиболее распространенные его произведения: «Граф Монте-Кристо», «Двад-

цать лет спустя», «Три мушкетера» и др. 126, 374.

Е

Еврипид (ок. 480—407 до н. э.) — знаменитый афинский поэт-трагик. 84.

Екатерина II (1729—1796) — российская императрица (1762—1796). 428, 442.

Елизавета Петровна (1709—1761) — российская императрица (1741—1761). 157.

Ершов Петр Павлович (1815—1869) — автор сказки «Конек-горбунок». 581.

Ж

Жакото Жан Жозеф (1770—1840) — французский педагог, автор новых методов обучения. 195, 205.

Жанна д'Арк (1412—1431) — героиня французского народа, возглавившая в ходе Столетней войны (1337—1453) освободительную борьбу французского народа против английских захватчиков. 166.

Жорж Занд (псевдоним Авроры Дюпен-Дюдеван) (1804—1876) — знаменитая французская писательница. 170.

Жуковский Василий Андреевич (1783—1852) — выдающийся русский поэт, один из основоположников сентиментального романтизма, переводчик Шиллера, Байрона. 74, 163, 164, 166, 364, 366, 375, 379, 400, 405, 412, 413, 415, 416, 427, 458, 530, 574, 575, 579, 580.

З

Загоскин Михаил Николаевич (1789—1852) — русский писатель. 127, 530, 574.

Зеленецкий Константин Петрович (1812—1858) — профессор словесности Одесского университета. 126, 392, 423, 448.

Золотов Василий Андреевич (1804—1882) — педагог, был широко известен в середине XIX в. разработкой аналитического метода обучения грамоте, автор многочисленных учебных пособий. 100, 223, 516, 517, 518, 532, 533, 534, 556, 557.

И

Игорь Рюрикович (ум. 945) — с 912 г. великий князь Киевский. 527.

Иловайский Дмитрий Иванович (1832—1920) — историк, автор учебников по всеобщей и русской истории для средних учебных заведений. 527

Иннокентий Борисов (1800—1857) — архиепископ харьковский, известный богослов и проповедник. 527.

Иоанн Грозный — Иван IV Васильевич (1530—1584) — первый русский царь, крупнейший политический деятель XVI в. 527.

Ишимова Александра Иосифовна (1804—1881) — детская писательница, издательница детских журналов «Звездочка» (1841—1863) и «Лучи» (1850—1860). 104, 524, 525.

К

Кайданов Иван Кузьмич (1782—1843) — педагог, известен как автор реакционных, монархических учебников по всеобщей и русской истории. 156.

Кальдерон де-ла Барка (1600—1681) — знаменитый испанский драматург. 378, 416.

Камоэнс Луис (1524—1580) — крупнейший португальский поэт эпохи Возрождения. 378.

Кант Иммануил (1724—1804) — родоначальник немецкого идеализма второй

половины XVIII и начала XIX в. 373.

Кантемир Антиох Дмитриевич (1708—1744) — русский сатирик, баснописец и первый переводчик светской литературы на русский язык. 47, 60, 72, 156, 157, 402, 403.

Капнист Василий Васильевич (1757—1823) — поэт и драматург, руководитель русской театральной группы в Петербурге. 127.

Карамзин Николай Михайлович (1766—1826) — русский писатель, историк. 127, 158, 162, 164, 169, 373, 403, 405, 412, 416, 426, 438, 527, 580.

Карл Великий (742—814) — король франков с 786 г.; в 800 г. коронован папой как римский император. Его правление было важным этапом в истории западноевропейского феодализма. 55.

Карстер — английский педагог, методист. 195.

Квинтилиан Марк Фабий (35—95) — известный римский педагог и дидакт, создатель школы красноречия. 448.

Кирилл и Мефодия метод. Кирилл (826—869) и Мефодий (820—885) — проповедники христианства среди славян. Составили древнеславянскую азбуку; пользовались методом обучения грамоте, при котором каждая буква называлась целым словом, взятым из славянского языка, например, а—аз, б—буки, в—веди и т. д. 517.

Клопшток Фридрих Готлиб (1724—1803) — известный немецкий писатель. 374.

Козлов Иван Иванович (1779—1840) — второстепенный поэт-романтик и переводчик, по характеру своего творчества близок к Жуковскому. 403.

Колумб Христофор (1451—1506) — знаменитый мореплаватель, открывший Америку. 76, 79.

Кольцов Алексей Васильевич (1809—1842) — известный русский поэт-самородок, талантливо отразивший в своих лирических стихах и песнях русскую природу и крестьянский быт. Друг В. Г. Белинского. 92, 100, 226, 379, 380, 413, 429, 430, 431, 439, 440, 450, 457, 489, 512, 523, 524, 525, 527, 528, 529, 559, 560, 561, 589, 592.

Коперник Николай (1473—1543) — великий польский астроном, творец новой гелиоцентрической системы мира. 534.

Корнелий Непот (около 100—около 27 до н. э.) — древнеримский писатель, историк-биограф. 377.

Костомаров Николай Иванович (1817—1885) — известный русский историк. 412.

Костров Ермил Иванович (1750—1796) — поэт эпохи классицизма, переводчик «Золотого осла» Апулея, «Илиады» и др. 127.

Котошихин Григорий Карпович (1630—1667) — баснописец, известен своим сочинением «О России в царствование Алексея Михайловича». 402.

Кошанский Николай Федорович (1731—1821) — русский писатель и педагог, автор руководства по риторике. 156.

Круммахер — Фридрих-Вильгельм (1767—1845) — немецкий поэт, некоторые басни его переведены в русских хрестоматиях (Басистова и др.). 524.

Крылов Иван Андреевич (1768—1844) — великий русский баснописец. 92, 139, 166, 226, 383, 396, 397, 405, 406, 412, 455, 460, 511, 516, 517,

523, 524, 525, 526, 530, 553, 561, 562, 589, 592.

Кулжинский Иван Григорьевич (1803—1883) — писатель, педагог, автор бездарных «Рассказов из русской истории» (1863). 104.

Кулибин Иван Петрович (1735—1818) — выдающийся русский изобретатель и механик-самоучка. 559.

Курбский Андрей Михайлович (1528—1583) — князь, боярин и воевода эпохи Ивана Грозного. 401, 405.

Л

Лагарп Жан Франсуа (1739—1803) — французский писатель, автор сочинений по эстетике классицизма. 415.

Лажечников Иван Иванович (1792—1869) — русский писатель и «первый русский романист» (Белинский). 127, 574.

Ланкастер Джозеф (1771—1838) — английский педагог, создатель системы взаимного обучения. 201.

Лавин Василий Иннокентьевич (1823—1886) — писатель для юношества, сотрудничал в «Детском чтении» и редактировал «Задуманное слово» (1877).

Лафонтен Жан (1621—1695) — французский поэт-баснописец. 405.

Лермонтов Михаил Юрьевич (1814—1841) — великий русский поэт. 64, 170, 379, 405, 412, 413, 414, 429, 430, 431, 435, 439, 440, 450, 456, 457, 458, 494, 512, 524, 561, 592.

Лесков Николай Семенович (1831—1895) — известный русский писатель. 582.

Лжедмитрий I (ум. 1606) — ставленник польско-шляхетских интервентов и Ватикана, авантюрист, выдававший себя за сына царя Ивана IV — Дмитрия. 527

Либих Юстус (1803—1873) — выдающийся немецкий химик. 195

Лихачев Владимир Сергеевич (род. 1849) — русский поэт и переводчик. 524.

Ломоносов Михаил Васильевич (1711—1765) — великий русский ученый, поэт, основоположник материалистической философии и опытной науки в России. 74, 127, 157, 158, 355, 361, 362, 388, 402, 403, 528, 558, 559.

Лонгинов Михаил Николаевич (1823—1875) — писатель, библиограф. 128.

Лопе де Вега (1562—1635) — крупнейший драматург Испании эпохи Возрождения. 378.

Любен Август (1804—1873) — немецкий педагог, один из представителей демократического направления в немецкой педагогике, автор руководств по преподаванию естествознания, географии, немецкого языка. Наряду с Фогелем (см.) создатель метода обучения грамоте путем целых слов. 205.

Люгебиль Карл Якимович (1830—1887) — профессор греческой словесности С.-Петербургского университета, принимал участие в работе С.-Петербургского педагогического общества. 126, 128, 129.

М

Майков Аполлон Николаевич (1821—1897) — русский поэт. 74, 387.

Маколей Томас Бобингтон (1800—1859) — английский историк и политический деятель либерального направления, автор труда «История Англии». 80, 403, 416.

Максимов Сергей Васильевич (1831—1901) — русский писатель-этнограф. 457

Максимович Михаил Александрович (1804—1873) — украинский ученый и литератор, автор книги «Друг детей». 557.

Маляревский Иван — редактор-издатель журнала «Медико-педагогический вестник». 580.

Марлинский (1797—1837) — псевдоним Александра Александровича Бестужева, писателя-декабриста. 127.

Мартынов Авсентий Мартынович (1787—1858) — поэт риторической школы. 74.

Мещерский Владимир Петрович (1839—1914) — реакционный публицист и беллетрист, один из самых ярких идеологов дворянской реакции, широко развернувшейся в 80—90-х годах XIX столетия. 587.

Микельанджело Буонаротти (1475—1564) — гениальный итальянский скульптор, живописец, архитектор и поэт, крупнейший представитель художественной культуры эпохи Возрождения. 382.

Мильтон Джон (1608—1674) — английский писатель и публицист, выразитель настроений пуританской буржуазии. 378, 574.

Михайлов Дмитрий Сергеевич (1824—1890) — натуралист, преподаватель Петербургского лесного института, составил атлас естественной истории. 103.

Мольер Жан Батист Поклен (1622—1673) — великий французский драматург. 413.

Монтескье Шарль Луи (1689—1755) — французский социолог, выразитель политических настроений французской буржуазии середины XVIII ст. 165.

Н

Нарежный Василий Тимофеевич (1780—1826) — русский писатель. 127.

Некрасов Николай Алексеевич (1821—1878) — великий русский поэт. 435, 437, 457, 529, 559, 560, 574, 579, 589 592.

Нелединский-Мелецкий Юрий Александрович (1752—1828) — русский поэт. 127.

Нестор (1056 — ок. 1114) — монах Киево-Печерского монастыря, один из крупнейших летописцев Древней Руси. 80, 399, 403, 405, 451, 523, 554, 569.

Нибур Бартольд-Георг (1776—1831) — немецкий историк, автор римской истории. 373.

Никитин Иван Саввич (1824—1861) — известный русский поэт. 226, 525.

Никон (1605—1681) — патриарх Московский и всея Руси. 527.

Новиков Николай Иванович (1744—1818) — выдающийся русский общественный деятель, прогрессивный публицист, журналист, издатель и педагог, представитель раннего русского просветительства. 157, 158.

Ньютон Исаак (1642—1727) — великий английский физик, астроном и математик. 158, 436.

О

Овидий Назон (43 до н. э.—17 н. э.) — римский поэт. 84, 416

Огарев Николай Платонович (1813—1877) — выдающийся русский революционный демократ, талантливый поэт и публицист, видный философ-материалист. 525.

Одоевский Владимир Федорович (1804—1869) — русский

писатель и музыкальный деятель; много внимания уделял вопросам педагогики и воспитания. 559.

Озеров Владислав Александрович (1769—1816) — драматург, автор трагедий в переходном сентиментально-классическом духе («Эдип в Афинах», «Фингал», «Дмитрий Донской» и др.). 127.

Ольга (Елена) (ум. 969) — русская княгиня, жена Игоря Рюриковича. После смерти Игоря (945 г.) управляла Киевской землей. 412.

Островский Александр Николаевич (1823—1886) — знаменитый русский писатель-драматург. 433, 437, 457, 562, 574, 579.

П

Панин Никита Иванович (1718—1783) — русский государственный деятель. 163.

Паульсон Иосиф Иванович (1825—1898) — русский педагог, автор учебников для начальной школы («Книга для чтения», «Задачник письменных упражнений» и др.). 116, 127, 520, 524, 556, 557, 587.

Перевлесский Петр Миронович (ум. 1866) — педагог, профессор русской словесности в Александровском лицее. 206, 360.

Песталоцци Иоганн Генрих (1746—1827) — знаменитый швейцарский педагог, теоретик и практик. В многочисленных произведениях: «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песнь» и др. — Песталоцци подробно разработал как общие вопросы воспитания и образования, так и некоторые вопросы частных методик. 195, 206.

Петр Великий (Петр Алексеевич Романов) (1672—

1725) — первый всероссийский император, талантливый организатор и стратег, активно укреплявший Русское государство. 74, 457, 491, 524, 536, 569.

Петрарка Франческо (1304—1374) — великий итальянский поэт, первый гуманист эпохи Возрождения. 378, 416, 530, 555.

Перикл (ок. 500 и 490 — 429 гг. до н. э.) — один из талантливейших государственных деятелей Афин. 79.

Пиндар (522—442 до н. э.) — лирический поэт Древней Греции. 49, 158, 416.

Пирогов Николай Иванович (1810—1881) — великий русский ученый, хирург и видный деятель народного образования. 134, 137, 152.

Писарев Дмитрий Иванович (1840—1868) — выдающийся русский публицист и критик. В своих трудах уделял большое внимание вопросам воспитания. 447.

Писемский Алексей Феофилактович (1821—1881) — известный писатель-реалист. 562.

Плаксин Василий Тимофеевич (1795—1869) — учитель словесности, автор «Краткого курса словесности, приспособленной к прозаическим сочинениям» (Спб., 1832) и «Руководства к познанию истории литературы» (Спб., 1833), 156.

Платон (427—347 до н. э.) — древнегреческий философ-идеалист, злейший враг материализма, противник афинской демократии, отстаивавший в своих политических и философских взглядах интересы реакционной афинской аристократии. В своих трудах уделял большое внимание вопросам воспитания. 68, 75, 81, 84, 148, 368, 436.

Погосский Александр Фомич (1816—1874) — писатель,

деятель народного образования, издатель журналов «Солдатская беседа» и «Народная беседа». 92, 104, 537, 538, 542, 543, 580.

Поль-де-Кок (1794—1871) — французский мелкобуржуазный писатель. 170, 388, 454.

Потемкин Григорий Александрович (1739—1791) — государственный деятель России, фаворит Екатерины II. 160.

Прескот Уильям Хиклинг (1796—1859) — американский буржуазный историк. 80.

Прокопович Феофан (1618—1736) — бывш. ректор Киевской академии, сотрудник Петра I по реконструкции церковного управления. 160.

Пугачев Емельян Иванович (ок. 1730—1775) — руководитель крупнейшей крестьянской войны в России, охватившей в 1773—1775 гг. Приуралье, Прикамье, юго-западную Сибирь, Нижнее и Среднее Поволжье. 412.

Путятин Родион Тимофеевич (1807—1869) — известный проповедник, автор многочисленных поучений, некоторые из них были помещены в «Русской хрестоматии» Галагова. 527.

Пушкин Александр Сергеевич (1799—1837) — гениальный русский поэт, родоначальник новой русской литературы, создатель русского литературного языка. 64, 97, 100, 126, 166, 167, 172, 379, 380, 396, 402, 403, 405, 412, 413, 414, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 431, 438, 439, 440, 456, 457, 458, 491, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 524, 525, 529, 560, 561, 570, 571, 574, 575, 576, 580, 589, 592.

Пятковский Александр Яковлевич (1840—1904) — публицист и педагог. 133.

Радищев Александр Николаевич (1749—1802) — родоначальник освободительной, революционной мысли в России, основоположник русской революционной литературы. 157, 158.

Разин Алексей Егорович (ум. 1875) — русский педагог, автор талантливо составленной книги «Мир божий», предназначенной для начального обучения. 526, 553, 555.

Расин Жан (1639—1699) — выдающийся французский поэт классического направления, драматург. 158, 377.

Рассмеслер Эмиль Адольф (1806—1867) — прогрессивный немецкий педагог, естествоиспытатель самоучка, школьный учитель, затем профессор Лесной и сельскохозяйственной академии в Таранде. 129, 188.

Рафаэль Санти (1483—1520) — знаменитый итальянский художник. 336, 382.

Рачинский Сергей Александрович (1833—1902) — профессор физиологии растений в Московском университете, переводчик сочинений Дарвина, писатель, педагог реакционного направления. 563, 564, 565, 567, 569, 570, 572, 573, 574, 575, 576.

Редкин Петр Григорьевич (1808—1891) — педагог, юрист, профессор Московского и Петербургского университетов, издатель «Новой библиотеки для воспитания». 116.

Решетников Федор Михайлович (1841—1871) — русский писатель-демократ. 457.

Риттер Карл (1779—1859) — географ, профессор Берлинского университета, один из представителей идеалистического направления в географии. 195.

Роллен Ледрю (1807—1874) — французский общественный деятель умеренно-буржуазного направления. 76.

Руссо Жан-Жак (1712—1778) — один из крупнейших французских мыслителей и педагогов XVIII в., автор педагогического труда «Эмиль, или о воспитании». 149, 150, 165, 195.

С

Саллюстий (86—34 до н. э.) — римский историк. 416.

Салтыков-Щедрин Михаил Евграфович (1826—1889) — великий русский писатель-сатирик. 437, 457, 458.

Святослав Игоревич (умер в 973) — великий князь киевский, выдающийся политический и военный деятель Древней Руси. 412.

Семенов Дмитрий Дмитриевич (1834—1902) — известный русский педагог, сподвижник К. Д. Ушинского. 103.

Сенека Луций (умер в 65 н. э.) — древнеримский философ. 148.

Сервантес де Сааведра Мигуэль (1547—1616) — знаменитый испанский писатель-романист. 368, 378, 393, 416.

Сигизмунд — имя польских королей. **Сигизмунд** I (1506—1548) — и **Сигизмунд** II (1548—1572) были представителями династии Ягеллонов, в царствование которых усиливалось объединение Литвы с Польшей (Люблинская уния 1569 г.). **Сигизмунд** III (1587—1632) — организовывал польскую интервенцию в России в 1604—1605 и 1609 гг., против которой поднялся русский народ и в 1612 г. изгнал со своей земли поляков. 555.

Слепушкин Федор Никифорович (1783—1848) — русский

поэт-самоучка, сын крепостного крестьянина. 559.

Смагардов Сергей Николаевич (1805—1871) — преподаватель истории и географии, адъюнкт-профессор Александровского лицея. 134.

Сократ (ок. 469—399 до н. э.) — древнегреческий философ-идеалист. 377

Соловьев Сергей Михайлович (1820—1879) — один из крупнейших буржуазных историков России, профессор Московского университета. Кроме ряда отдельных монографий, написал капитальный труд «История России с древнейших времен». 152, 412, 413, 527.

Соломон — израильский царь, сын Давида, правил прибл. 970—933 гг. 527

Софокл (496—406 гг. до н. э.) — величайший драматург древней Греции. 79, 83, 84, 368, 390, 392, 416.

Срезневский Измаил Иванович (1812—1880) — профессор Петербургского университета, видный лингвист. 450.

Стефани Генрих (1761—1850) — немецкий педагог, примыкал к филантропическому течению в немецкой педагогике, автор звукового метода обучения грамоте. 205, 207, 518.

Страннолюбский Александр Николаевич (1839—1903) — в историю русского просвещения вошел как выдающийся педагог-математик и как неустанный поборник высшего образования русской женщины. Известен также своей общественно-педагогической деятельностью, примыкает к славной плеяде русских педагогов-шестидесятников. 194, 207.

Студитский Федор Дмитриевич (1814—1893) — педагог, автор «Русской азбуки для детей с подвижными буква-

ми» и других работ. 518.

Сумароков Александр Петрович (1718—1777) — первый русский драматург, директор Первого петербургского театра. 127, 158, 160, 405, 574.

Сухомлинов Михаил Иванович (1828—1891) — историк литературы. 137, 138.

Т

Тассо Торквато (1544—1595) — итальянский поэт, высокоценный А. С. Пушкиным. Лучшее его произведение — поэма «Освобожденный Иерусалим». 378, 393, 416.

Тацит Публий Корнелий (57—120) — древнеримский писатель, историк, публицист, апологет аристократической республики. 82, 88, 416, 448.

Тит Ливий (59 до н. э. — 17 н. э.) — римский историк, автор монументальной римской истории в 142 книгах. 416.

Тициан Вечеллио да Кадоре (1477—1576) — знаменитый живописец венецианской школы. 382.

Толстой Алексей Константинович (1817—1875) — русский поэт и драматург. 525, 574, 592.

Толстой Лев Николаевич (1828—1910) — великий русский писатель, уделявший в своей деятельности много внимания вопросам народного образования. 121, 194, 198, 426, 571, 573, 574, 580, 581.

Тургенев Иван Сергеевич (1818—1883) — один из крупнейших русских писателей. 97, 174, 412, 426, 433, 434, 440, 457, 458, 512, 530, 561, 562, 514 579, 589, 593.

Тьер Адольф (1797—1877) — французский государственный деятель, историк. 80, 416.

Тьерри Огюстен (1797—1873) — французский историк. 416.

У

Устрялов Николай Герасимович (1805—1870) — историк, профессор Петербургского университета, автор книг и учебников по истории. 80.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1870) — великий русский педагог. 103, 273, 553, 587.

Ф

Феокрит (3 в. до н. э.) — греческий поэт. 375.

Фет (Шеншин) Афанасий Афанасьевич (1820—1892) — русский поэт, мастер пейзажной и любовной лирики. 525.

Филлип (1507—1569) — митрополит Московский, один из крупнейших деятелей русской церкви. 527.

Филонов Андрей Григорьевич (род. 1831) — педагог, автор ряда статей и книг по литературе. 86, 449.

Фогель Иоганн Карл Кристоф (1795—1862) — немецкий педагог, автор метода обучения чтению путем целых слов. 205.

Фогт Карл (1817—1895) — известный немецкий естествоиспытатель и один из представителей вульгарного материализма. 438.

Фонвизин Денис Иванович (1745—1792) — крупнейший русский драматург. 155, 156, 158, 412, 428.

Фукидид (род. между 460 и 455 гг. — умер около 396 г. до н. э.) — крупнейший греческий историк. 79, 416.

Х

Хемницер Иван Иванович (1745—1784) — баснописец, автор переводных и оригинальных басен. 405.

Херасков Михаил Матвеевич (1733—1807) — писатель, последователь классицизма. 127, 374, 448.

Хмельницкий Зиновий Богдан Михайлович (род. около 1595 г., умер в 1657 г.) — гетман Украины, выдающийся государственный деятель и полководец, руководитель освободительной войны украинского народа против польско-шляхетского гнета за воссоединение с Россией (1648—1654). 412.

Хмельницкий Николай Иванович (1789—1845) — писатель-драматург. 127

Холевиус — педагог, автор учебного пособия «Темы и планы для сочинений». 199.

Хомяков Алексей Степанович (1804—1860) — один из вождей славянофилов, богослов-философ, публицист и поэт. 529.

Ц

Цезарь Юлий (100—44 до н. э.) — римский император и полководец. 416.

Цицерон Марк Тулий (106—43 гг. до н. э.) — крупнейший оратор, писатель и политический деятель Древнего Рима. 74, 80, 81, 83, 84, 87, 140, 148, 448.

Ч

Чистяков Михаил Борисович (1809—1885) — педагог, автор ряда учебников и книг для детей и юношества. 104, 580.

Чумиков Александр Александрович (1819—1902) — педагог, писатель, издатель «Журнала для воспитания». 116.

Ш

Шатобриан Франсуа (1768—1848) — французский реакционный писатель и политический

деятель, поборник христианства и монархии. 165.

Шаховской Александр Александрович (1777—1846) — русский драматург. 127.

Шевырев Степан Петрович (1806—1864) — реакционный историк литературы, поэт и критик, защитник «православия, самодержавия и народности». Профессор русской словесности Московского университета. 128, 401.

Шекспир Вильям (1564—1616) — великий английский драматург и поэт. 83, 84, 368, 377, 378, 416, 436, 570, 574, 576, 593.

Шиллер Фридрих (1759—1805) — немецкий поэт и драматург. 165, 166, 170, 172, 199, 400, 413, 415, 436, 459, 593.

Ширинский-Шихматов Платон Александрович (1790—1853) — товарищ министра, затем министр народного просвещения. 373.

Шифранов Петр Александрович — директор училищ Петербургской губернии, реакционер. 449, 450.

Шлоссер Фридрих-Кристоф (1776—1861) — немецкий историк, профессор Гейдельбергского университета. 80, 195.

Щ

Щербина Николай Федорович (1821—1863) — поэт либерального направления, в конце жизни перешел на сторону реакции. 143, 144, 145, 146, 586.

Э

Эсхил (525—456 гг. до н. э.) — древнегреческий трагик. 79, 392.

Ю

Ювенал Децим Юний (60—140) — римский поэт-сатирик. 88, 416.

Я

Языков Николай Михайлович (1803—1846) — один из поэтов пушкинской плеяды. В последние годы своей жизни перешел на сторону реакции. 175, 403, 412.

Янкович де Мириево Федор Иванович (1741—1814) — педагог, был приглашен из Австрии в Россию Екатериной II для участия в организации школьного дела, автор ряда учебников для начальных школ. 156.



СОДЕРЖАНИЕ

В. З. Смирнов и В. С. Аранский. Выдающийся русский педагог Василий Иванович Водовозов	3
---	---

Раздел I. Общепедагогические статьи

Старчество (с педагогической точки зрения)	47
Древние языки в гимназии	73
Неужели упадут воскресные школы?	89
Учительские советы и съезды	105
С.-Петербургские педагогические собрания	116
Наука и нравственность (педагогические заметки)	133
Риторика в литературе и жизни (из педагогических наблюдений над детьми и взрослыми)	152
О дешевых пособиях для наглядного обучения (реферат)	177
По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы (реферат)	194

Раздел II. Статьи об устройстве народной школы

Какая нужна наука в народной школе	215
Из книги «Предметы обучения в народной школе»	228
Физическое, умственное и нравственное развитие ребенка	—
Беседы и наглядное обучение	251
Классная дисциплина	283
Из «Книги для первоначального чтения в народных школах», часть I	291
Первый ряд упражнений	—
Второй ряд упражнений	301
Из «Книги для учителей, заключающей объяснения на «Книгу для первоначального чтения в народных школах», часть I	309
Первый ряд упражнений	—
Второй ряд упражнений	328
Идеал народного учителя	347

Раздел III. Статьи по методике преподавания русского языка и литературы

О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии	359
Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?	369
Тезисы по русскому языку	386
О воспитательном значении русской литературы	419
Из книги «Словесность в образцах и разборах»	461
Упражнения в разборе содержания сочинений (Разбор повести Гоголя «Старосветские помещики»)	—
Упражнения в разборе слога	484
Поэзия	507

Раздел IV. Критико-библиографические статьи

Русская народная педагогика	515
Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа	551
Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского.	563
Что читать народу?	57

Приложения

Примечания и комментарий	597
Библиография	610
Указатель имен	617

Василий Иванович Водовозов

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Редактор П. И. Куликов
Переплет художника А. М. Олевского
Худож. редактор Л. В. Голубева
Техн. редактор В. В. Тарасова
Корректоры Т. Ф. Юдичева и Л. С. Квиль

Сдано в набор 11/IX 1957 г. Подписано к печати 21/III 1958 г.
Формат 84 × 108¹/₃₂ Бум. л. 9,87 Печ. л. 39,5 Усл. печ. л. 32,39.
Уч.-изд. л. 32,61 А02183 Тираж 5000 экз. Цена 11 р. 50 к. Зак. 181

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8.

Калужская типография областного управления культуры, пл. Ленина, 5.