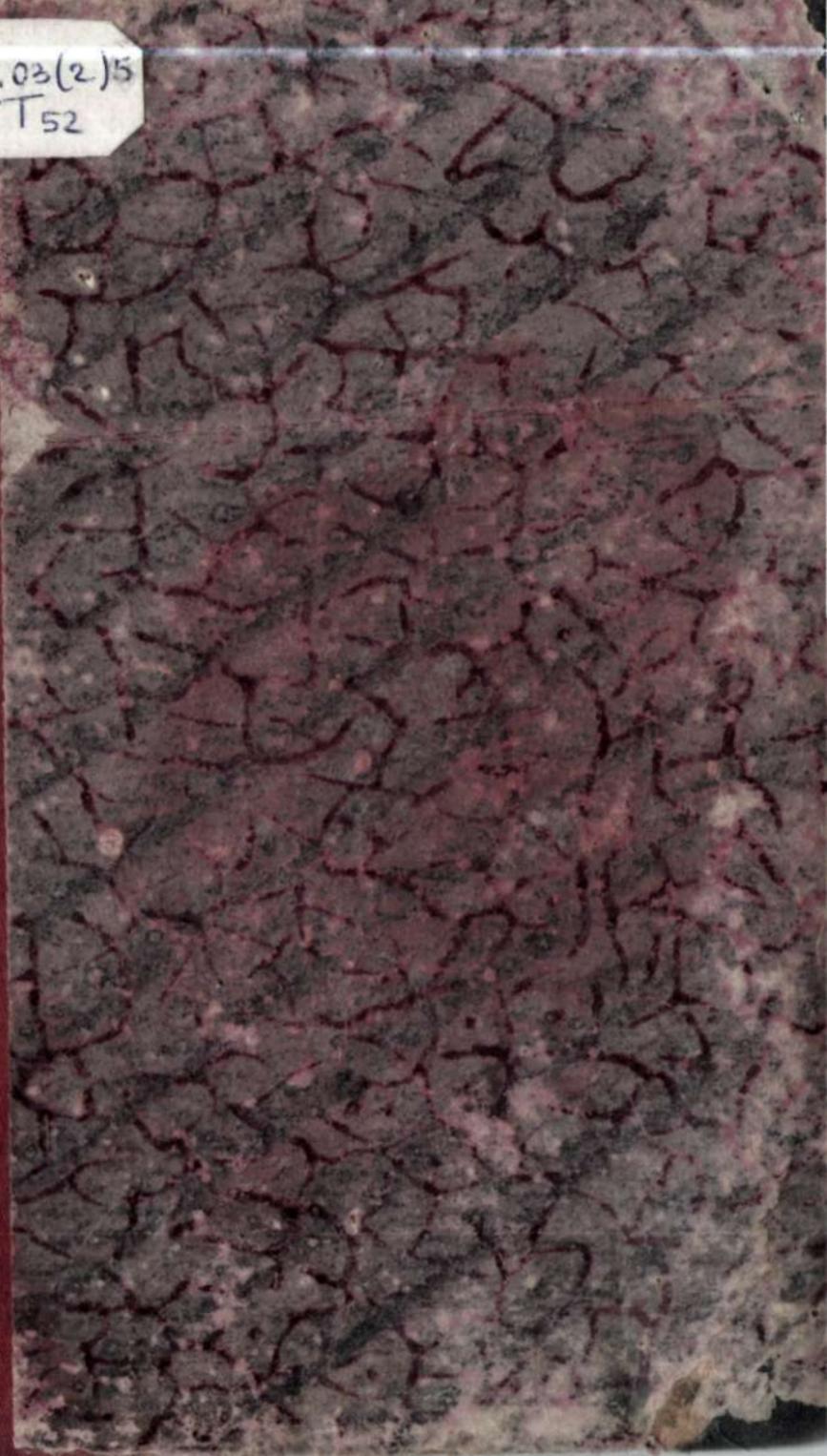


24.03(2)5
T 52



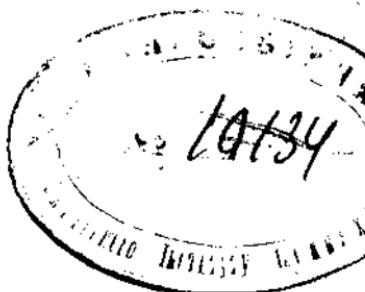
372.4
T.52



О методахъ обученія грамотѣ.

Л. Н. ТОЛСТОГО.





О народномъ образованіи.

Народное образование всегда и вездѣ представляло и представляетъ одно, непонятное для меня, явленіе. Народъ хочетъ образованія, и каждая отдельная личность безсознательно стремится къ образованію. Болѣе образованный классъ людей — общества, правительства — стремится передать свои знанія и образовать менѣе образованный классъ народа. Казалось, такое совпаденіе потребностей должно было бы удовлетворить какъ образовывающій, такъ и образовывающійся классъ. Но выходитъ наоборотъ. Народъ постоянно противодѣйствуетъ тѣмъ усиліямъ, которыхъ употребляетъ для его образованія общество или правительство, какъ представители болѣе образованнаго сословія, и усиля эти, большую частью, остаются безуспѣшными. Не говоря о школахъ древности—Индіи, Египта, древней Греціи и даже Рима, устройство которыхъ намъ такъ же мало известно, какъ и народное воззрѣніе на эти учрежденія, явленіе это поражаетъ насъ въ европейскихъ школахъ со временемъ Лютера до нашего времени.

Германія, родоначальница школы, почти 200-лѣтней борьбой, не успѣла еще покорить противодѣйствія народа школѣ. Несмотря на назначенія заслуженныхъ солдатъ-инвалидовъ въ учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лѣтъ существовавшаго, не-

смотря на приготовление учителей самого нового фасона въ семинарияхъ, несмотря на все чувство покорности закону нѣмца, принудительность школы еще до сей поры всею силою тяготѣеть надъ народомъ; нѣмецкія правительства не рѣшаются уничтожить законъ обязательности школы. Германія можетъ гордиться только образованіемъ народа по статистическимъ свѣдѣніямъ, народъ же попрежнему, большою частью, выносить изъ школы только отвращеніе къ школѣ. Франція, несмотря на переходы образованія изъ рукъ короля къ директоріи и изъ рукъ директоріи въ руки духовенства, такъ же мало успѣла въ дѣлѣ народнаго образования, какъ и Германія, и еще меньше, говорятъ историки образования, судящіе по официальнымъ отчетамъ. Во Франціи серьезные государственные мужи предлагаютъ еще теперь, какъ единственное средство побѣдить противодѣйствіе народа, — введеніе закона принужденія. Въ свободной Англіи, гдѣ не могло и не можетъ быть мысли введенія такого закона — о чёмъ многие однако соболѣзнують, не правительство, а общество всѣми возможными средствами боролось и борется по сіе время съ еще сильнѣе, чѣмъ гдѣ-нибудь, выражющимися противодѣйствіемъ народа школамъ. Школы вводятся тамъ отчасти правительствомъ, отчасти частными обществами. Громадное распространение и дѣятельность этихъ религиозно-филантропически-образовательныхъ обществъ въ Англіи лучше всего доказываютъ ту силу отпора, которую встрѣчаетъ тамъ образовывающая часть народа. Даже новое государство, Сѣверо-Американскіе Штаты, не обошло этой трудности и сдѣлало образование полупринудительнымъ. Что и говорить о нашемъ отечествѣ, гдѣ народъ еще большою частью озлобленъ противъ мысли о школѣ, гдѣ образованійши люди мечтаютъ о введеніи нѣмецкаго закона нѣкотораго принужденія, и гдѣ

всѣ школы, даже для высшаго сословія, существуютъ только подъ условіемъ приманки чина и вытекающихъ изъ него выгодъ. До сихъ поръ дѣтей вездѣ почти силою заставляютъ ити въ школу, а родителей, строгостью закона, или хитростью—предоставленіемъ выгодъ, заставляютъ посыпать своихъ дѣтей въ школу; а народъ самъ собой вездѣ учится и считаетъ образованіе благомъ.

Что жъ это такое? Потребность образованія лежить въ каждомъ человѣкѣ; народъ любить и ищетъ образованія, какъ любить и ищетъ воздуха для дыханія. Правительство и общество сгораютъ желаніемъ образовать народъ, и, несмотря на все насилие, хитрость и упорство правительства и общества, народъ постоянно заявляетъ свое недовольство предлагаемымъ ему образованіемъ и, шагъ за шагомъ, сдается только силѣ.

Какъ при каждомъ столкновеніи, такъ и при этомъ нужно было решить вопросъ: что болѣе законно, противодѣйствіе или самое дѣйствіе; нужно ли сломить противодѣйствіе, или измѣнить дѣйствіе?

До сихъ поръ, сколько можно было видѣть изъ исторіи, вопросъ былъ решаемъ въ пользу правительства и образовывающаго общества. Противодѣйствіе признавалось незаконнымъ, въ немъ видѣлось начало зла, присущее человѣчеству, и, не отступая отъ своего образа дѣйствія, то-есть не отступая отъ той формы и отъ того содержанія образованія, которымъ владѣло общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтоженія противодѣйствія народа. Народъ медленно и неохотно до сихъ поръ покорялся этому дѣйствію.

Должно быть, образовывающее общество имѣло какія-нибудь основанія для того, чтобы знать, что образованіе, которымъ оно владѣло въ извѣстной формѣ, было благо для извѣстнаго народа и въ извѣстную историческую эпоху.

Какія же эти основанія? Какія имѣть основанія школа нашего времени учить тому, а не этому, учить такъ, а не иначе?

Всегда и во всѣ вѣка человѣчество пытались дать и давало болѣе или менѣе удовлетворительные отвѣты на эти вопросы, и въ наше время отвѣтъ этотъ еще болѣе необходимъ, чѣмъ когда-нибудь. Китайского мандарина, не выѣзжавшаго изъ Пекина, можно заставлять заучивать изреченія Конфуція и палками вбивать въ дѣтей эти изреченія. Можно было это дѣлать и въ средніе вѣка, но гдѣ же взять въ наше время ту силу вѣры въ несомнѣнность своего знанія, которая бы могла намъ дать право насильно образовывать народъ. Возьмите какую угодно средневѣковую школу, до или послѣ Лютера, возьмите всю ученую литературу среднихъ вѣковъ,—какая сила вѣры и твердаго несомнѣнаго знанія того, что истинно и что ложно, видна въ этихъ людяхъ! Имъ легко было знать, что греческій языкъ — единственное, необходимое условіе образованія, потому что на этомъ языкѣ былъ Аристотель, въ истинѣ положеній котораго никто не усомнился нѣсколько вѣковъ послѣ. Какъ было монахамъ не требовать ученія священнаго писанія, стоявшаго на незыблемыхъ основаніяхъ. Хорошо было Лютеру требовать непремѣнного изученія еврейскаго языка, когда онъ твердо зналъ, что за этомъ языкѣ самъ Богъ открылъ истину людямъ. Понятно, что когда критической смыслъ человѣчества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикамъ заучивать наизусть истины, открытые Богомъ и Аристотелемъ, и поэтическія красоты Виргилія и Цицерона. Ни истины, болѣе истинной, ни красоты, болѣе красивой, никто, нѣсколько вѣковъ послѣ, не могъ себѣ представить. Но какое положеніе школы нашего времени, оставшейся на

тѣхъ же догматическихъ принципахъ, когда рядомъ съ классомъ заучиванія истины о бессмертіи души ученику стараются дать уразумѣть, что нервы, общіе человѣку и лягушкѣ, суть то, что называли прежде душою; когда послѣ истории Иисуса Навина, переданной ему безъ объясненій, онъ узнаетъ, что солнце никогда не ходило вокругъ земли; когда послѣ объясненія красоты Вирgilія онъ находитъ красоты Александра Дюма, проданныя ему за пять сантимовъ, гораздо болѣшими; когда единственная вѣра учителя состоитъ въ томъ, что ничего нѣтъ истиннаго, что все, что существуетъ, то разумно, что прогрессъ есть добро, и отсталость— зло; когда никто не знаетъ, въ чёмъ состоитъ эта всеобщая вѣра прогресса.

Сравните послѣ всего этого догматическую школу среднихъ вѣковъ, въ которыхъ истины несомнѣнны, и нашу школу, въ которой никто не знаетъ, что есть истина, и въ которую все-таки насильно ученика заставляютъ ходить, а родителей посыпать своихъ дѣтей. Мало того, легко было средневѣковой школѣ знать, чѣму учить: чѣму учить прежде и чѣму учить послѣ и какъ учить, когда метода была только одна, и когда вся наука сосредоточивалась въ Библіи, книгахъ Августина и Аристотеля. Но каково намъ при безконечномъ разнообразіи предлагаемыхъ со всѣхъ сторонъ методовъ обучения, при огромномъ количествѣ наукъ и ихъ подраздѣленій, сложившихся въ наше время, каково намъ выбрать одинъ изъ всѣхъ предлагаемыхъ методовъ, выбрать извѣстную отрасль науки и выбрать, что труднѣе всего, ту послѣдовательность въ преподаваніи этихъ наукъ, которая бы была разумна и справедлива. Мало и этого. Отысканіе этихъ оснований въ наше время представляется болѣе труднымъ въ сравненіи съ средневѣковою школой еще и потому, что тогда образованіе ограничивалось однимъ

извѣстнымъ классомъ, готовившимся жить въ однихъ опредѣленныхъ условіяхъ, въ наше же время, когда весь народъ заявилъ свои права на образованіе—знать то, что нужно для всѣхъ этихъ разнородныхъ классовъ, представляется намъ еще болѣе труднымъ и еще болѣе необходимымъ.

Какія же эти основанія? Спросите какого хотите педагога, почему онъ учитъ такъ именно тому, а не этому, и тому прежде, а не послѣ. И ежели онъ пойметъ васъ, то отвѣтитъ: потому что онъ знаетъ истину, открытую Богомъ, и считаетъ своею обязанностью, передать ее молодому поколѣнію, воспитать его въ тѣхъ принципахъ, которые несомнѣнно истинны; о предметахъ же нерелигіознаго образованія онъ не дастъ вамъ отвѣта... Другой педагогъ объяснить вамъ основанія своей школы вѣчными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третій оснуетъ свое право принужденія ученика на томъ, что всегда такъ было, что всѣ школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этихъ школъ—настоящее образованіе; четвертый, наконецъ, соединивъ всѣ эти основанія вмѣстѣ, скажетъ, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религія, философія и опытъ, и что то, что исторично, то разумно. Всѣ эти доводы, включающіе въ себѣ всѣ другие возможные доводы, мнѣ кажется, могутъ быть раздѣлены на четыре отдѣла: *религіозные, философскіе, опылительные и историческіе*.

Образованіе, имѣющее свою основу религію, тѣсть Божественное откровеніе, въ истинѣ и законности котораго никто не можетъ сомнѣваться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие въ этомъ, но только въ этомъ случаѣ, законно. Такъ до сихъ поръ и дѣлаютъ миссіонеры въ Африкѣ и Китаѣ. Такъ поступаютъ до сихъ поръ въ школахъ

всего міра относительно преподаванія религій: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но въ наше время, когда образование религіозное составляетъ только малую часть образования, вопросъ о томъ, какое имѣть основаніе школа при-нуждать учиться молодое поколѣніе извѣстнымъ образо-зомъ, остается нерѣшеннымъ съ религіозной точки зре-нія.

Отвѣтъ, можетъ - быть, найдется въ философіи. Имѣеть ли философія столь же твердая основанія, какъ и религія? Какія эти основанія? Кѣмъ, какъ и когда выражены эти основанія? Мы ихъ не знаемъ. Всѣ философы отыскиваютъ законы добра и зла; отыскавъ эти законы, они, касаясь педагогики (всѣ не могли не касаться педагогики), заставляютъ образовывать родъ человѣческій по этимъ законамъ. Но каждая изъ этихъ теорій, въ ряду другихъ теорій, является не полную и вноситъ только новое звено въ сознаніе добра и зла, лежащее въ человѣчествѣ.

Всякій мыслитель выражаетъ только то, что сознано его эпохой, и потому образование молодого поколѣнія въ смыслѣ этого сознанія совершенно излишнее, — сознаніе это уже присуще живущему поколѣнію.

Всѣ педагогически - философскія теоріи имѣютъ цѣлью и задачею образование добродѣтельныхъ людей. Понятіе же добродѣтели остается или все то же, или безконечно развивается, и, несмотря на всѣ теоріи, упадокъ и процвѣтаніе добродѣтели не зависятъ отъ образования. Добродѣтельный китаецъ, добродѣтельный грекъ, римлянинъ и французъ нашего времени или одинаково добродѣтельны, или всѣ одинаково далеки отъ добродѣтели. Философскія теоріи педагогики разрѣшаютъ вопросъ о томъ, какъ воспитать наилучшаго человѣка по извѣстной теоріи этики, выработанной въ то или другое время и признаю-

щейся несомнѣнною. Платонъ не сомнѣвается въ истинахъ своей этики и на основаніи ея строить свое воспитаніе, а на воспитаніи — свое государство. Шлейрмакеръ говоритъ, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитаніе и образованіе должны имѣть цѣлью приготавлять такихъ людей, которые бы способны были вступить въ тѣ условия, которыя они находятъ въ жизни, и выѣстѣ съ тѣмъ способны были бы съ силою работать надъ представляющимися усовершенствованіями. Образованіе вообще, говорить Шлейрмакеръ, имѣетъ цѣлью передать готоваго члена государству, церкви, общественной жизни и знанію. Только одна этика, хотя неоконченная наука, даетъ отвѣтъ на то, какимъ членомъ этихъ четырехъ элементовъ жизни долженъ быть воспитанный человѣкъ. Какъ Платонъ, такъ и всѣ педагоги-философы задачу и цѣль образованія ищутъ въ этикѣ, одни — признавая ее извѣстною, другіе — признавая ее вѣчнымъ вырабатываемымъ сознаніемъ человѣчества; но на вопросѣ: чему и какъ должно учить народъ? ни одна теорія не даетъ положительного отвѣта. Одинъ говоритъ одно, другой — другое и чѣмъ дальше, тѣмъ разнорѣчивѣ становятся ихъ положенія. Являются одновременно различныя теоріи, противоположныя одна другой. Богословское направленіе борется съ холастическимъ, холастическое съ классическимъ, классическое съ реальнымъ, и въ настоящее время всѣ эти направленія существуютъ, не поборяя одно другого, и никто не знаетъ, что ложь, что правда. Являются тысячи различныхъ, самыхъ странныхъ, ни на чемъ не основанныхъ теорій, какъ Руссо, Песталоцци, Фребель и т. д., являются всѣ существующія школы рядомъ — реальная, классическая и богословскія учрежденія. Всѣ недовольны тѣмъ, что существуетъ, и не знаютъ, что новое именно нужно и возможно.

Прослѣдивъ ходъ исторіи философіи педагогики, вы найдете въ ней не критеріумъ образованія, но, напротивъ, одну общую мысль, безсознательно лежащую въ основаніи всѣхъ педагоговъ, несмотря на ихъ частое между собою разногласіе,—мысль, убѣждающую нась въ отсутствіи этого критеріума. Всѣ они, начиная отъ Платона и до Канта, стремятся къ одному—освободить школу отъ историческихъ узъ, тяготѣющихъ надъ нею, хотятъ угадать то, что нужно человѣку, и на этихъ, болѣе или менѣе вѣрио угаданныхъ потребностяхъ строятъ свою новую школу. Лютеръ заставляетъ учить въ подлинникѣ священное писаніе, а не по комментаріямъ святыхъ отцовъ. Бэконъ заставляетъ изучать природу изъ самой природы, а не изъ книгъ Аристотеля. Руссо想要 учить жизни изъ самой жизни, какъ онъ ее понимаетъ, а не изъ прежде бывшихъ опытовъ. Каждый шагъ философіи педагогики впередъ состоитъ только въ томъ, чтобы освобождать школу отъ мысли обучения молодыхъ поколѣній тому, что старая поколѣнія считали наукою, къ мысли обучения тому, что лежитъ въ потребностяхъ молодыхъ поколѣній. Одна эта общая и вмѣстѣ съ тѣмъ противорѣчащая сама себѣ мысль чувствуется во всей исторіи педагогики—общая, потому что всѣ требуютъ большей мѣры свободы школъ, противорѣчащая, потому что каждый предписываетъ законы, основанные на своей теоріи, и тѣмъ самимъ стѣсняетъ свободу.

Опытъ существовавшихъ и существующихъ школъ?.. Но какъ же можетъ этотъ опытъ доказать намъ справедливость существующаго метода принудительного образованія? Мы не можемъ знать, нѣть ли другого болѣе законнаго метода, такъ какъ школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видимъ на высшей ступени образованія (университеты,

публичныя лекціи), что образованіе стремится сдѣлаться все болѣе и болѣе свободнымъ. Но это только предположеніе. Можетъ быть, образованіе на низшихъ ступеняхъ должно всегда оставаться принудительнымъ, и опытъ доказалъ намъ, что такія школы хороши? Посмотримъ же на эти школы, не справляясь съ статистическими таблицами образованія въ Германіи, а постараемся узнать школы и ихъ вліяніе на народъ въ дѣйствительности. Миѣ дѣйствительность показала слѣдующее. Отецъ посыпаетъ дочь или сына въ школу противъ своего желанія, кляня учрежденіе, лишающее его работы сына, и считая дни до того времени, какъ сынъ сдѣлается schulfrei (одно это выраженіе доказываетъ, какъ смотритъ народъ на школы). Ребенокъ идетъ въ школу съ убѣжденіемъ, что единственно извѣстная ему власть отца не одобряетъ власти правительства, которой онъ покоряется, поступая въ школу.—Извѣстія, которыя онъ получаетъ отъ старшихъ товарищѣй, бывшихъ уже въ этомъ заведеніи, не должны прибавить ему охоты къ поступленію. Школы представляются ему учрежденіемъ для мученія дѣтей,—учрежденіемъ, въ которомъ лишаютъ ихъ главнаго удовольствія и потребности дѣтскаго возраста—свободнаго движенія, гдѣ Gehorsam (послушаніе) и Ruhe (спокойствіе)—главныя условія, гдѣ даже для того, чтобы пойти на часъ, ему нужно особое позволеніе, гдѣ каждый проступокъ наказывается линейкой, тою же палкой, хотя въ офиціальномъ мірѣ значится уничтоженіе тѣлеснаго наказанія линейкой, или продолженіемъ для ребенка жесточайшаго положенія ученія. Школа справедливо представляется ребенку учрежденіемъ, гдѣ его учатъ тому, чего никто не понимаетъ, гдѣ его, большую частью, заставляютъ говорить не на своемъ родномъ: patois, Mundart, а на чужомъ языке, гдѣ учитель, большую

свой домикъ. Стоитъ взглянуть на эти два состоянія, чтобы рѣшить, которое изъ двухъ болѣе выгодно для развитія ребенка. То странное психологическое состояніе, которое я назову школьнімъ состояніемъ души, которое мы все, къ несчастью, такъ хорошо знаемъ, состоитъ въ томъ, что все высшія способности — воображеніе, творчество, соображеніе, уступаютъ мѣсто какимъ-то другимъ полуживотнымъ способностямъ произносить звуки независимо отъ воображенія, считать числа сряду 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображенію подставлять подъ нихъ какие-нибудь образы; однимъ словомъ — способность давлять въ себѣ все высшія способности для развитія только тѣхъ, которые совпадаютъ съ школьнімъ состояніемъ — страхъ, напряженіе памяти и вниманіе. Всякій школьникъ до тѣхъ поръ составляетъ диспаратъ въ школѣ, пока онъ не попадъ въ колею этого полуживотного состоянія. Какъ скоро ребенокъ дошелъ до этого положенія, утратилъ всю независимость и самостоятельность, какъ только проявляются въ немъ различные симптомы болѣзни — лицемѣrie, безцѣльная ложь, туликъ и т. п., такъ онъ уже не составляетъ диспаратъ въ школѣ, онъ попадъ въ колею, и учитель начинаетъ быть имъ доволенъ. Тогда тоже являются тѣ не случайныя, но постоянно повторяющіяся явленія, что самый глупый ребенокъ дѣлается лучшимъ ученикомъ, и самый умный — худшимъ ученикомъ. Кажется, этотъ фактъ довольно знаменателенъ для того, чтобы подумать о немъ и постараться объяснить его. Миѣ кажется, что одинъ такой фактъ служитъ явнымъ доказательствомъ ложности основанія принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящаго въ удалении, ~~да~~ отъ безсознательного образованія, получаемаго дома, на работѣ, на улицѣ, школы эти вредны физич.

ски—для тѣла, столь нераздѣльного съ душою въ первомъ возрастѣ; вредъ этотъ особенно важенъ въ отношеніи однообразія школьнаго воспитанія, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледѣльца ничѣмъ невозможно замѣнить тѣхъ условій работы, жизни въ полѣ, разговоровъ старшихъ и т. п., которые окружаютъ его; точно то же для ремесленника, вообще для городскаго жителя. Не случайно, а цѣлесообразно окружила природа земледѣльца земледѣльческими условіями, горожанина—городскими. Эти условія въ высшей степени поучительны, и только въ нихъ можетъ образоваться тотъ и другой; школа же первымъ условиемъ своего образованія кладетъ отчужденіе отъ этихъ условій. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часовъ въ день отрываетъ въ лучшіе года дѣтей отъ жизни, она трехлѣтнихъ дѣтей хочетъ оторвать отъ влиянія матери. Изобрѣтены заведенія (*Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile*), о которыхъ намъ придется говорить еще подробнѣе. Не достаетъ только изобрѣтенія паровой машины, которая бы замѣнила мать-кормилицу. Всѣ согласны, что школы несовершены (я съ своей стороны убѣждень, что онѣ вредны). Всѣ согласны, что нужно много и много улучшений. Всѣ согласны, что улучшения эти должны основываться на большемъ удобствѣ для учениковъ. Всѣ согласны, что узнать эти удобства можно, только изучивъ потребности школьнаго возраста и вообще потребности каждого сословія въ особенности. Что же дѣлается для этого труднаго и сложнаго изученія? Въ продолженіе нѣсколькихъ вѣковъ каждая школа учреждается на образецъ другой, учрежденной на образецъ прежде бывшей, и въ каждой изъ этихъ школъ непремѣннымъ условиемъ поставлена дисциплина, воспрещающая дѣтямъ говорить, спрашивать, выбирать тотъ или друг-

гой предметъ учения,— однимъ словомъ, приняты всѣ мѣры для лишенія учителя возможности дѣлать выводы о потребностяхъ учениковъ. Принудительное устройство школы исключаетъ возможность всякаго прогресса. А между тѣмъ, какъ подумаешь о томъ, сколько вѣковъ прошло въ отвѣтчаніи дѣтямъ на тѣ вопросы, которыхъ они не думали задавать, о томъ, какъ далеко ушли нынѣшнія поколѣнія отъ той древней формы образованія, которая прививалася имъ, то непонятно становится, какъ еще держатся школы. Школа, намъ бы казалось, должна быть и орудіемъ образованія и вмѣстѣ съ тѣмъ опытомъ надъ молодымъ поколѣніемъ, дающимъ постоянно новые выводы. Только когда опытъ будетъ основаніемъ школы, только тогда, когда каждая школа будетъ, такъ сказать, педагогическою лабораторіей, только тогда школа не отстанетъ отъ всеобщаго прогресса, и опытъ будетъ въ состояніи положить твердая основанія для науки образованія.

Но, можетъ-быть, исторія отвѣтитъ намъ на тщетный вопросъ нашъ: на чёмъ основано право принуждать къ образованію и родителей и учениковъ? Существующія школы, скажетъ она, выработались историческимъ путемъ, историческимъ путемъ точно такъ же должны вырабатываться дальше и видоизменяться сообразно требованіямъ общества и времени; чѣмъ дальше мы живемъ, тѣмъ школы дѣлаются лучше и лучше. — На это отвѣчу: во-первыхъ, что доводы исключительно философскіе столь же односторонни и ложны, какъ и доводы исключительно историческіе. Сознаніе человѣчества составляетъ главный элементъ исторіи, и потому, ежели человѣчество признаетъ несостоятельность своихъ школъ, то этотъ фактъ сознанія уже будетъ главнымъ историческимъ фактомъ, на которомъ должно основаться устройство

школы. Во - вторыхъ, чѣмъ дальше мы живемъ, тѣмъ школы становятся не лучше, а хуже, — хуже относительно того уровня образованія, до которого достигло общество. Школа есть одна изъ тѣхъ органическихъ частей государства, которая не можетъ быть рассматриваема и оцѣняема отдельно, ибо достоинство ея состоить только въ большей или меньшей соотвѣтственности ея остальнымъ частямъ государства. Школа хороша только тогда, когда она сознала тѣ основные законы, которыми живетъ народъ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всѣмъ потребностямъ своихъ учениковъ, будетъ весьма плохая школа для парижанина, и самая лучшая школа XVII вѣка будетъ самою дурною школой въ наше время; и наоборотъ, самая плохая школа среднихъ вѣковъ въ свое время была бы лучше самой лучшей школы въ наше время, ибо болѣе соотвѣтствовала своему времени и стояла все-таки наравнѣ съ общимъ образованіемъ, ежели не впереди, тогда какъ наша школа стоитъ позади его. Ежели задача школы, допуская самое общее опредѣленіе, состоять въ передачѣ всего выработанного и сознанного народомъ и въ отвѣчаніи на тѣ вопросы, которые жизнь представляеть человѣку, то нѣтъ сомнѣнія, что въ средневѣковой школѣ и преданія были ограниченнѣе и вопросы, представляющіеся въ жизни, были удоборазрѣшимѣ, и эта задача школы болѣе удовлетворялась. Передать преданія Греціи и Рима по недостаточнымъ и неразработаннымъ источникамъ, религіозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была извѣстна, гораздо легче, чѣмъ всѣ тѣ преданія, которыхъ мы прожили съ тѣхъ поръ и которыхъ настолько же отодвинули назадъ преданія древнихъ народовъ и всѣ тѣ знанія естественныхъ наукъ, которыхъ необходимы въ наше время, какъ отвѣты на по-

вседневный явлений жизни. А между темъ способъ передачи остался тотъ же, и потому школа должна была отстать и сдѣлаться не лучше, а хуже. Для того, чтобы удержать школу въ той же формѣ, въ какой она была, и не отстать отъ движенія образованія, нужно было быть послѣдовательнѣе: не только дѣлать законы принужденій для школъ, но и запретить образованію двигаться впередъ другими путями: запретить машины, пути сообщенія и книгопечатаніе.

Сколько известно изъ исторіи, только китайцы были строго логичны въ этомъ отношеніи. Попытки другихъ народовъ, стѣсненія книгопечатанія и вообще стѣсненія движенія образования, были только временны и недостаточно послѣдовательны. И потому китайцы одни могутъ въ настоящее время гордиться школой хорошую и вполнѣ соответствующую общему уровню образованія.

Ежели намъ скажутъ, что школы историческимъ путемъ совершенствуются, мы отвѣтимъ только, что совершенствование школъ должно разумѣть относительно и что относительно школы, напротивъ, съ каждымъ годомъ и съ каждымъ часомъ, принужденія дѣлаются хуже и хуже, т.-е. болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня образования, ибо движение ихъ впередъ несомнѣнно движению образования со временемъ изобрѣтенія книгопечатанія.

Въ-третьихъ, на исторической доводѣ, что школы существовали и потому хороши, отвѣчу также историческимъ доводомъ. Годъ тому назадъ я былъ въ Марсели и посѣтилъ всѣ учебныя заведенія для рабочаго народа этого города. Отношеніе учащихся къ населенію такъ велико, что, за малымъ исключеніемъ, всѣ дѣти ходятъ въ школу въ продолженіе трехъ, четырехъ и шести лѣтъ. Программы школъ состоять

въ изученіи наизусть катехизиса, священной и всеобщей исторіи, четырехъ правилъ ариѳметики, французской орѳографіи и счетоводства. Какимъ образомъ счетоводство можетъ составить предметъ преподаванія, я никакъ не могъ понять, и ни одинъ учитель не могъ объяснить мнѣ. Единственное объясненіе, которое я слѣдалъ себѣ, разсмотрѣвъ, какъ ведутся книги учениками, окончившими этотъ курсъ,—есть то, что они не знаютъ и трехъ правилъ ариѳметики, а выучили наизусть операции съ цифрами и потому, также наизусть, должны выучить *tenue des livres*. (Кажется, нечего доказывать, что *tenue des livres*, *Buchhaltung*, преподающееся въ Германіи и въ Англіи, есть наука, требующая четыре часа объясненія для всякаго ученика, знающаго четыре правила ариѳметики). Ни одинъ мальчикъ въ этихъ школахъ не умелъ рѣшить, то есть постановить самой простой задачи сложеній и вычитанія. Вмѣстѣ съ тѣмъ, съ отвлечеными числами они дѣлали операции, помножая тысячи съ ловкостью и быстротой. На вопросы изъ исторіи Франціи отвѣтчили наизусть хорошо, но по разбивкѣ я получилъ отвѣтъ, что Генрихъ IV убитъ Юлемъ Цезаремъ. То же самое въ географіи и священной исторіи. То же самое въ орѳографіи и чтеніи. Женскій полъ, больше чѣмъ на половину, не умѣеть читать иначе, какъ по выученнымъ книгамъ. Шесть лѣтъ школы не даютъ возможности написать слова безъ ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты такъ невѣроятны, что многіе усомнятся; но я могъ бы написать цѣлья книги о томъ невѣжествѣ, которое видалъ въ школахъ Франціи, Швейцаріи и Германіи. Впрочемъ, кому это дѣло близко къ сердцу, пусть тотъ, такъ же какъ я, не по отчетамъ публичныхъ экзаменовъ постараится изучить школы, а по продолжительнымъ посѣщеніямъ и бесѣдамъ съ учителями и учениками

въ школахъ и внѣ школъ. Видѣлъ я еще въ Марсели одну свѣтскую и одну монашескую школу для взрослыхъ. Изъ 250.000 жителей меныше 1.000, и только 200 мужчинъ, посѣщають эти школы. Преподаваніе то же самое: механическое чтеніе, котораго достигаютъ въ годъ и болѣе, счетоводство безъ знанія ариѳметики, духовныя поученія и т. п. Видѣлъ я послѣ свѣтской школы ежедневныя поученія въ церквяхъ, видѣлъ salles d'asile, въ которыхъ четырехлѣтнія дѣти по свистку, какъ солдаты, дѣлаютъ эволюціи вокругъ лавокъ, по командѣ поднимаютъ и складываютъ руки и дрожащими и странными голосами поютъ хвалебные гимны Бэгу и своимъ благодѣтелямъ, и убѣдился, что учебныя заведенія города Марселя чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, какимъ-нибудь чудомъ видѣлъ всѣ эти заведенія, не выдавъ народа на улицахъ, въ мастерскихъ, въ кафе, въ домашней жизни, то какое бы мнѣніе онъ себѣ составилъ о народѣ, воспитываемомъ такимъ образомъ? Онъ вѣрно подумалъ бы, что это народъ невѣжественный, грубый, лицемѣрный, исполненный предразсудковъ и почти дикій. Но стѣгъ войти въ сношеніе, поговорить съ кѣмъ-нибудь изъ простолюдиновъ, чтобы убѣдиться, что, напротивъ, французскій народъ почти такой, какимъ онъ самъ себя считаетъ: понятливый, умный, общежитительный, вольнодумный и дѣйствительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лѣтъ тридцати,—онъ уже напишетъ письмо не съ такими ошибками, какъ въ школѣ; иногда совершенно правильное онъ имѣеть понятіе о политикѣ, слѣдовательно, о новѣйшей исторіи и географіи; онъ знаетъ уже нѣсколько исторію изъ романовъ; онъ имѣеть нѣсколько свѣдѣній изъ естественныхъ наукъ. Онъ очень часто рисуетъ и прилагаетъ математическія формулы къ своему ремеслу. Гдѣ же онъ пріобрѣлъ все это?

Я невольно нашелъ этотъ отвѣтъ въ Марсели, начавъ послѣ школы бродить по улицамъ, гингетамъ, *caf s chantants*, музеумамъ, мастерскимъ, пристанямъ и книжнымъ лавкамъ. Тотъ самый мальчикъ, который отвѣчалъ мнѣ, что Генрихъ IV убитъ Юлемъ Цезаремъ, зналъ очень хорошо исторію «Четырехъ Мушкетеровъ» и «Монте-Кристо». Въ Марсели я нашелъ 28 дешевыхъ изданій, отъ пяти до десяти сантимовъ, иллюстрированныхъ. На 250.000 жителей ихъ расходится до 30.000—следовательно, если положить, что то человѣкъ читаютъ и слушаютъ одинъ нумеръ, то все ихъ читаютъ. Кромѣ того, — музей, публичныя библіотеки, театры. Кафѣ, два большия *caf s chantants*, въ которые, за потребленіе 50 сантимовъ, имѣеть право войти всякий и въ которыхъ перебываетъ ежедневно до 25.000 человѣкъ, не считая маленькихъ *caf s*, вмѣщающихъ столько же, — въ каждомъ изъ этихъ кафе даются комедійки, сцены, декламируются стихи. Вотъ уже по самому бѣдному расчету пятая часть населенія, которая изустно поучается ежедневно, какъ поучались греки и римляне въ своихъ амфитеатрахъ. Хорошо или дурно это образованіе? Это—другое дѣло; но вотъ оно безсознательное образованіе, во сколько разъ сильнѣйшее принудительного, — вотъ она безсознательная школа, подкопавшая подъ принудительную школу и сдѣлавшая содержаніе ея почти ничѣмъ. Осталась только одна деспотическая форма почти безъ содержанія. Я говорю почти—исключая одно механическое умѣніе складывать буквы и выводить слова, единственное знаніе, пріобрѣтаемое пяти или шестилѣтнимъ ученикомъ. Притомъ надо замѣтить, что это самое механическое искусство читать и писать часто, въ гораздо кратчайшій срокъ, пріобрѣтается вѣдь школы, что весьма часто изъ школы не выносится даже и это умѣніе и часто теряется, не

находя приложения въ жизни, и что тамъ, гдѣ существуетъ обязательный законъ посѣщенія школы, учить писать, читать и считать второе поколѣніе нѣтъ никакой надобности, ибо мать и отецъ, казалось бы, были въ состояніи сдѣлать это дома и гораздо легче, чѣмъ въ школѣ. То самое, что я видѣлъ въ Марсели, и во всѣхъ другихъ странахъ: везде главная часть образованія народа пріобрѣтается не изъ школы, а изъ жизни. Тамъ, гдѣ жизнь поучительна, какъ въ Лондонѣ, Парижѣ и вообще большихъ городахъ, народъ образованъ; тамъ, гдѣ жизнь непоучительна, какъ въ деревняхъ, народъ не образованъ, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, какъ тутъ, такъ и тамъ. Знанія, пріобрѣтаемыя въ городахъ, какъ будто остаются; знанія, пріобрѣтаемыя въ деревняхъ, теряются. Направленіе и духъ образованія народа, какъ въ городахъ, такъ и въ деревняхъ, совершенно независимъ и большею частью противоположенъ тому духу, который желаютъ влить въ народныя школы. Образованіе идетъ своимъ независимымъ путемъ отъ школы.

Историческій доводъ противъ историческаго довода состоитъ въ томъ, что, разсматривая исторію образованія, мы не только не убѣдимся въ томъ, что школы развиваются соразмѣрно развитію народовъ, но убѣдимся въ томъ, что онѣ падаютъ и дѣлаются пустою формальностью соразмѣрно развитію народовъ; что чѣмъ дальше одинъ народъ въ общемъ образованіи ушелъ впередъ, тѣмъ болѣе образованіе изъ школы перешло въ жизнь и сдѣлало содержаніе школы ничтожнымъ. Не говоря о всѣхъ другихъ средствахъ образованія, развитіи торговыхъ сношеній, путей сообщенія, большей степени свободы личности и участія ея въ дѣлахъ правленія, не говоря о собраніяхъ, музеумахъ, публичныхъ лекціяхъ и т. д., стѣнѣ взглянуть на одно: книгопечатаніе и его развитіе, чтобы

понять различіе положенія прежней школы и теперешней. Образованіе безсознательное, жизненное и образованіе школьнное, сознательное всегда шли и идутъ рядомъ, пополняя одно другое; но при отсутствіи книгопечатанія, какую ничтожную мѣру образованія могла давать жизнь въ сравненіи съ школой. Наука принадлежала избраннымъ, владѣющимъ средствами образованія. И посмотрите, какая доля выпадаетъ теперь жизненному образованію, когда нѣть человѣка, не имѣющаго книги, когда книги продаются по самымъ ничтожнымъ цѣнамъ, когда публичныя библіотеки открыты для всѣхъ, когда мальчикъ, идя въ школу, кромѣ своихъ тетрадокъ, несетъ спрятанный дешевый иллюстрированный романъ, когда у насть продаются по двѣ азбуки за 3 копейки, и степной мужикъ, сплошь да рядомъ, купить азбучку, попросить прохожаго солдата показать и выучить всю ту науку, которую тотъ прежде годами училъ у дѣячка, когда гимназистъ бросаетъ гимназію и самъ по книгамъ готовится и выдерживаетъ экзаменъ въ университетъ, когда молодые люди бросаютъ университетъ и, вмѣсто того, чтобы готовиться по запискамъ профессоровъ, прямо работаютъ надъ источниками, когда, говоря искренно, всякое серьезное образованіе прорѣгается только изъ жизни, а не изъ школы.

Послѣдній и самый, по моему мнѣнію, важный доводъ состоить наконецъ въ томъ, что хорошо нѣмцамъ, на основаніи двухсотлѣтняго существованія школы, исторически защищать ее; но на какомъ основаніи намъ защищать народную школу, которой у насть нѣть? Какое мы имѣемъ историческое право говорить, что наши школы должны быть такія же, какія европейскія школы? Мы не имѣемъ еще исторіи народнаго образованія. Вникнувъ же во всеобщую исторію народнаго образованія, мы не только уѣ-

димся въ томъ, что намъ невозможно устроить на нѣмецкій образецъ семинаріи для учителей, передѣлать нѣмецкую звуковую методу, англійскія *infants-schools*, французскіе лицеи и школы специальностей, и этими средствами догнать Европу, но мы убѣдимся, что мы, русскіе, живемъ въ исключительно счастливыхъ условіяхъ относительно народнаго образования, что наша школа не должна выходить, какъ въ средневѣковой Европѣ, изъ условій гражданственности, не должна служить извѣстнымъ правительственнымъ или религіознымъ цѣлямъ, не должна вырабатываться во мракѣ отсутствія контроля надъ ней общественнаго мнѣнія и отсутствія высшей степени жизненнаго образования, не должна съ новымъ трудомъ и болями проходить и выбиваться изъ того cercle vicieux, который столько времени проходили европейскія школы, cercle vicieux, состоящий въ томъ, что школа должна была двигать безсознательное образование, а безсознательное образование двигать школу. Европейскіе народы побѣдили эту трудность, но въ борьбѣ не могли не утратить многаго. Будемъ же благодарны за трудъ, которымъ мы призваны пользоваться, и по тому самому не будемъ забывать, что мы призваны совершить новый трудъ на этомъ попришѣ. На основаніи того, что прожито человѣчествомъ, и того, что дѣятельность наша еще не начиналась, мы можемъ внести большее сознаніе въ нашъ трудъ и потому обязаны это сдѣлать. Для того, чтобы заимствовать пріемы европейскихъ школъ, мы обязаны отличать то, что въ нихъ основано на вѣчныхъ законахъ разума, и то, что родилось только вслѣдствіе историческихъ условій. Общаго разумнаго закона, критеріума, оправдывающаго насилие, употребляемое школами противъ народа,—нетъ, и потому всякое подражаніе европейской школѣ, въ отношеніи принудительности школы,

будетъ шагъ не впередъ, но назадъ для нашего народа, будетъ измѣнѣй своему призванью. Понятно, почему во Франціи сложилась дисциплинированная школа съ преобладанiemъ точныхъ наукъ — математики, геометрии и рисованія, почему въ Германіи сложилась степенная воспитательная школа съ преобладанiemъ пѣнія и анализа, понятно, почему въ Англіи развилось это безчисленное количество обществъ, учреждающихъ филантропическія школы для пролетаріата съ ихъ строго-нравственнымъ и вмѣстѣ практическимъ направленіемъ; но какая должна сложиться школа въ Россіи—намъ неизвѣстно и всегда будетъ неизвѣстно, ежели мы не оставимъ ее вырабатываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохѣ, въ которой она должна развиться, сообразно своей исторіи и еще болѣе всеобщей исторіи. Ежели мы убѣдимся, что народное образованіе въ Европѣ идетъ ложнымъ путемъ, то, не дѣляя ничего для нашего народного образованія, мы сдѣляемъ больше, чѣмъ ежели бы мы силой внесли вдругъ въ него все то, что каждому изъ насъ кажется хорошимъ.

Итакъ, малообразованный народъ хочетъ образовываться болѣе, образованный классъ хочетъ образовывать народъ, но народъ подчиняется образованію только при насилии. Отыскивая въ философіи, опыта и исторіи тѣ основанія, которыя бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а напротивъ убѣдились, что мысль человѣчества постоянно стремится къ освобожденію народа отъ насилия въ дѣлѣ образованія. Отыскивая критеріумъ педагогики, то-есть знаніе того, чemu и какъ должно учить, мы ничего не нашли, кроме разнорѣчивѣйшихъ мнѣній и учрежденій, и убѣдились, напротивъ, что чѣмъ дальше двигалось человѣчество, тѣмъ невозможнѣе становился этотъ критеріумъ; отыскивая

критеріумъ этого въ исторії образованія, мы убѣли-
лись не только въ томъ, что для настѣ, русскихъ,
исторически выработавшіяся школы не могутъ быть
образцами, но что эти школы съ каждымъ шагомъ
впередъ болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня
образованія и что потому принудительный характеръ
ихъ болѣе и болѣе становится незаконнымъ, и, наконецъ,
что въ Европѣ самое образованіе, какъ просачивающаяся
вода, избрало себѣ другой путь,— обошло школы и
разлилось въ жизненныхъ орудіяхъ образованія.

Что же намъ, русскимъ, лѣтать въ настоящую
минуту? Сговориться ли всѣмъ и взять за основаніе
англійскій, французскій, нѣмецкій или сѣверо-амери-
канскій взглядъ на образованіе и какой-нибудь изъ
ихъ методовъ? Или, углубившись въ философію и
психологію, открыть, что вообще нужно для развитія
души человѣка и для приготовленія изъ молодыхъ
поколѣній наиболѣшихъ людей по нашимъ понятіямъ?
Или воспользоваться опытомъ исторіи—не въ смыслѣ
подражанія тѣмъ формамъ, которыя выработала исто-
рія, а въ смыслѣ уразумѣнія тѣхъ законовъ, которые
страданіями выработало человѣчество—сказать себѣ
прямо и честно, что мы не знаемъ и не можемъ
знать того, что нужно будущимъ поколѣніямъ; но что
мы чувствуемъ себя обязанными и хотимъ изучить эти
потребности, не хотимъ обвинять въ невѣжествѣ народъ,
не принимающій нашего образованія, а будемъ себя
обвинять въ невѣжествѣ и гордости, ежели вздумаемъ
образовать народъ по-своему. Перестанемъ же смот-
рѣть на противодѣйствіе народа нашему образованію,
какъ на враждебный элементъ педагогики, а, напро-
тивъ, будемъ видѣть въ немъ выраженіе воли народа,
которой одной должна руководиться наша дѣятель-
ность. Сознаемъ наконецъ тотъ законъ, который такъ
ясно говоритъ намъ и изъ исторіи педагогики, и изъ

исторії всего образованія, что для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающейся долженъ имѣть полную власть выразить свое неудовольствие, или по крайней мѣрѣ уклониться отъ того образованія, которое по инстинкту не удовлетворяетъ его, что критеріумъ педагогики есть только одинъ—свобода.

Мы избрали этотъ послѣдній путь въ нашей педагогической дѣятельности.

Основаніемъ нашей дѣятельности служитъ убѣждение, что мы не только не знаемъ, но и не можемъ знать того, въ чёмъ должно состоять образованіе народа, что не только не существуетъ никакой науки образованія и воспитанія—педагогики, но что первое основаніе ея еще не положено, что опредѣленіе педагогики и ея цѣли въ философскомъ смыслѣ невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаемъ, чѣмъ должно быть образованіе и воспитаніе, не признаемъ всей философіи педагогики, потому что не признаемъ возможности человѣку знать то, что нужно знать человѣку. Образованіе и воспитаніе представляются намъ историческими фактами воздействія однихъ людей на другихъ; потому задача науки образованія, по нашему мнѣнію, есть только отысканіе законовъ этого воздействиія однихъ людей на другихъ. Мы не только не признаемъ за нашимъ поколѣніемъ знанія и не только не признаемъ права знанія того, что нужно для совершенствованія человѣка, но убѣждены, что если бы знаніе это было у человѣчества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколѣнію. Мы убѣждены, что сознаніе добра и зла, независимо отъ воли человѣка, лежить во всемъ человѣчествѣ и развивается безсознательно вмѣстѣ съ исторіей, что молодому поколѣнію такъ же невозможно привить образованіемъ

нашего сознанія, какъ невозможно лишать его этого нашего сознанія и той ступени высшаго сознанія, на которую возведетъ его слѣдующій шагъ исторіи. Наше мнимое знаніе законовъ добра и зла и, на основаніи ихъ, дѣятельность на молодое поколѣніе есть, большею частью, противодѣйствіе развитію новаго сознанія, не выработанного еще нашимъ поколѣніемъ, а вырабатывающагося въ молодомъ поколѣніи,—есть препятствіе, а не пособіе образованію.

Мы убѣждены, что образованіе есть исторія и потому не имѣть конечной цѣли. Образованіе, въ самомъ общемъ смыслѣ, обнимающее и воспитаніе, по нашему убѣждѣнію, есть та дѣятельность человѣка, которая имѣеть основаніемъ потребность къ равенству и неизмѣнныи законъ движенія впередъ образованія. — Мать учитъ ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать другъ друга, мать инстинктомъ пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но законъ движенія впередъ образованія не позволяетъ ей спуститься до него, а его заставляетъ подняться до ея знанія. То же отношеніе существуетъ между писателемъ и читателемъ, то же между школой и ученикомъ, то же между правительствомъ и обществами, и народомъ. Дѣятельность образовывающаго имѣеть одну и ту же цѣль. Задача науки образованія есть только изученіе условій совпаденія этихъ двухъ стремленій къ одной общей цѣли указанія на тѣ условія, которыхъ препятствуютъ этому совпаденію.—Наука образованія становится для насъ вслѣдствіе того, съ одной стороны, болѣе легкою, не представляя болѣе вопросовъ: какая есть конечная цѣль образованія, къ чему мы должны готовить молодое поколѣніе? и т. д.; съ другой стороны, неизмѣримо труднѣйшею.—Намъ необходимо изучать все тѣ условія, которыхъ способствовали со-

впаденію стремлений образовывающаго и образовывающагося; намъ нужно опредѣлить, что такое есть та свобода, отсутствіе которой препятствуетъ совпаденію обоихъ стремлений и которая одна служитъ для насть критеріумомъ всей науки образованія; намъ нужно, шагъ за шагомъ, изъ безчисленнаго количества фактъ, подвигаться къ разрѣшенію вопросовъ науки образованія.

Мы знаемъ, что доводы наши убѣдятъ немногихъ. Мы знаемъ, что основныя убѣжденія наши въ томъ, что единственный методъ образованія есть опытъ, а единственный критеріумъ его есть свобода, для однихъ прозвучитъ избитою пошлостью, для другихъ—неясною отвлеченностью, для третьихъ—мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствіе педагоговъ-теоретиковъ и высказать столь противныя всему свѣту убѣжденія, ежели бы должны были ограничиться разсужденіями этой статьи, но мы чувствуемъ возможность шагъ за шагомъ и фактъ за фактомъ доказать приложимость и законность нашихъ столь дикихъ убѣжденій и только этой цѣли посвящаемъ изданіе журнала *Лисая Поляна*.

О методахъ обученія грамотѣ.

Весьма много людѣй, въ настоящее время, очень серьезно заняты отысканіемъ, заимствованіемъ или изобрѣтеніемъ наилучшой методы обученія грамотѣ: весьма многіе даже изобрѣли и отыскали эту лучшую методу. Намъ весьма часто приходится встрѣчать въ литературѣ и въ жизни вопросъ: по какой методѣ вы учитѣ? — Надо признаться однако, что вопросъ этотъ слышится большею частью отъ людей или весьма мало образованныхъ, давно, какъ ремесломъ, занимающихся обученіемъ дѣтей, или отъ людей, сочувствующіхъ народному образованію изъ своего кабинета и готовыхъ въ пользу его даже написать статейку и собрать подписку для напечатанія азбуки по лучшей методѣ, или отъ людей, пристрастныхъ къ своей одной методѣ, или, наконецъ, отъ людей, вовсе не занимавшихся обученіемъ — отъ пубдики, повторяющей то, что говорить большее число людей. Люди, серьезно занятые дѣломъ и образованные, уже не задаютъ такихъ вопросовъ.

Всѣми какъ будто признано за несомнѣнную истину, что задача народной школы есть обученіе грамотѣ, что грамотность есть первая ступень образованія и что потому необходимо найти лучшую методу этого обучения. Одинъ вамъ скажетъ, что звуковая метода

очень хороша, а другой уверяетъ, что Золотова метода самая лучшая, а третій знаетъ еще самую лучшую методу — ланкастерскую и т. п. Только лѣнивый не подтруниваетъ надъ ученьемъ по «букі-азъ-ба», и всѣ уверены, что для распространенія образованія въ народѣ нужно только выписать лучшую методу, пожертвовать по 3 руб. сер., нанять домъ и учителя, или даже самому, отъ избытка образованія, удѣлить маленьку частичку его — въ воскресеніе, между обѣдней и визитами, — несчастному, погибающему въ невѣжествѣ народу, и дѣло сдѣлано.

Сойдутся умные, образованные и богатые люди: высокая и счастливая мысль мелькнетъ въ головѣ одного изъ нихъ — облагодѣтельствовать этотъ ужасный русскій народъ. «Давайте!» Всѣ соглашаются, и рождается общество, имѣющее цѣлью народное образованіе, — печатаніе дешевыхъ хорошихъ книгъ для народа, учрежденіе школъ, поощреніе учителей и т. п. Пишется уставъ, дамы принимаютъ участіе, вся формалистика обществъ продѣлывается, и дѣятельность общества начинается. Печатать хорошия книги для народа! — какъ просто и легко кажется, какъ и всѣ великия мысли. Одно только затрудненіе — хорошихъ книгъ для народа нѣтъ не только у насъ, но и въ Европѣ. Для того, чтобы печатать такія книги, надо ихъ дѣлать, а ни одинъ изъ членовъ-благодѣтелей не вздумаетъ заняться этой работой; общество поручаетъ, за собранные цѣлковые, кому-нибудь сочинить или выбрать и перевести самое лучшее (все это легко выбрать) изъ европейской народной литературы, и народъ будетъ счастливъ, быстрыми шагами пойдетъ къ образованію, и общество очень довольно. Въ отношеніи другой стороны дѣятельности школъ, — общество поступаетъ точно такъ же. Только рѣдкіе, одержимые самоотверженіемъ, удѣляютъ свои драго-

цѣнныя досуги обученію народа. (То обстоятельство, что эти люди никогда не читали ни одной педагогической книги и никогда не видали другой школы, кромѣ той, въ которой сами учились, не принимается во вниманіе). Другіе же поощряютъ школы. Опять кажется такъ просто и опять выходитъ неожиданное затрудненіе, состоящее въ томъ, что нѣтъ другого средства содѣйствовать образованію, какъ самому учить и отдаваться совершенно этому дѣлу.

Но благодѣтельныя общества и частные люди какъ будто не замѣчаютъ этого затрудненія и продолжаютъ подвизаться этимъ способомъ на поприщѣ народнаго образованія, и продолжаютъ быть очень довольными. Явленіе это, съ одной стороны, забавно и безвредно, ибо дѣятельность этихъ обществъ и людей не захватываетъ народъ; съ другой стороны, явленіе это опасно, напуская еще болѣшій туманъ въ нашъ неустановившійся взглѣдъ на народное образованіе.— Причинами этого явленія могутъ быть отчасти раздраженное состояніе нашего общества, отчасти общее человѣческое свойство дѣлать изъ всякой честной мысли игрушку для тщеславія и праздности. Основная же причина лежитъ, намъ кажется, въ большомъ недоразумѣніи—что такое грамотность, распространеніе которой составляетъ цѣль всѣхъ образователей народа и которая порождала у насъ странные споры?

Грамотность — понятіе, существующее не у насъ однихъ, но и во всей Европѣ, — признается программой элементарной школы для народа. *Lesen und schreiben, lire et écrire, reading and writing.*— Что же такое грамотность и что она имѣетъ общаго съ первоупорядоченіемъ образованія? Грамотность есть искусство изъ известныхъ знаковъ составлять слова и произносить ихъ и изъ тѣхъ же знаковъ составлять слова и изображать ихъ. Что же есть общаго между грамот-

ностю и образованіемъ? Грамотность есть извѣстное искусство (*Fertigkeit*); образованіе есть знаніе фактовъ и ихъ соотношеній. Но, можетъ-быть, это искусство складывать слова необходимо для того, чтобы ввести человѣка на первую ступень образованія, и что для этого нѣтъ другого пути? Этого мы никакъ не видимъ, а видимъ весьма часто совершенно противоположное, ежели только не будемъ, говоря объ образованіи, разумѣть одно школьнное, но и жизненное образованіе. Между людьми, стоящими на низкой степени образованія, мы видимъ, что знаніе и незнаніе грамоты нисколько не измѣняется степени ихъ образованія. Мы видимъ людей, хорошо знающихъ всѣ факты, необходимые для агрономіи, и большое число отношеній этихъ фактовъ, незнающихъ грамоты; или прекрасныхъ военныхъ распорядителей, прекрасныхъ торговцевъ, управляющихъ, смотрителей работъ, мастеровъ, ремесленниковъ, подрядчиковъ и просто образованныхъ жизнью людей съ большими знаніями и здравымъ сужденіемъ, основаннымъ на этихъ знаніяхъ, не знающихъ грамотѣ, и, наоборотъ, видимъ знающихъ грамоту и не пріобрѣтшихъ вслѣдствіе этого искусства (*Fertigkeit*) никакихъ новыхъ знаній. Всякій, кто серьезно приглядится къ образованію народа не только въ Россіи, но и въ Европѣ, невольно убѣдится, что образованіе пріобрѣтается народомъ совершенно независимо отъ грамоты, и что грамота, за рѣдкими исключеніями изъ ряду вонъ выходящихъ способностей, остается ни къ чему не-примѣнимымъ искусствомъ въ большей части случаевъ, даже вреднымъ искусствомъ, вреднымъ потому, что ничто въ жизни не можетъ оставаться индифферентнымъ. Ежели грамота неприложима и бесполезна, то она будетъ вредна.

Но, можетъ-быть, извѣстная степень образованія,

стоящая выше тѣхъ примѣровъ безграмотнаго образованія, которые мы приводили, невозможна безъ грамотности? Очень можетъ быть, — но мы этого не знаемъ и не имѣемъ никакихъ основаній предполагать этого для образованія будущаго поколѣнія. Невозможна только та степень образованія, которую мы имѣемъ и кромѣ которой мы себѣ не можемъ и не хотимъ ничего другого представить. У насъ есть образецъ школы грамотности, составляющей краеугольный камень образованія, по нашему мнѣнію, и мы не хотимъ знать всѣхъ тѣхъ ступеней образованія, которыхъ существуютъ не ниже, а совершенно вѣтъ и независимо отъ нашей школы.

Мы говоримъ: всѣ не знающіе грамотѣ одинаково необразованы, — для насъ это скины. Для начала образованія нужна грамота, и мы волей-неволей вводимъ народъ этимъ путемъ въ наше образованіе. Минѣ съ тѣмъ образованіемъ, какое я имѣю, очень пріятно было бы согласиться съ этимъ мнѣніемъ; я даже убѣжденъ, что грамота есть необходимое условіе извѣстной степени образованія, но я не могу быть увѣренъ, что мое образованіе хорошо, что путь, по которому идетъ наука, вѣренъ, и главное, я не могу оставить безъ вниманія три четверти рода человѣческаго, образовывающейся безъ грамоты. Ежели мы непремѣнно хотимъ образовывать народъ, то спросимъ у него, какъ онъ образовывается и какія его любимыя орудія для этой цѣли? Ежели мы хотимъ отыскать начало, — первую ступень образованія, то почему намъ отыскивать ее непремѣнно въ грамотѣ, а не гораздо глубже? Почему останавливаться на одномъ изъ бесконечнаго числа орудій образованія и видѣть въ немъ альфу и омегу образованія, тогда какъ это только одно изъ случайныхъ, мало значащихъ обстоятельствъ образованія. Въ Европѣ давно уже учать

грамотъ, а народной литературы нѣтъ, т. е. народъ—классъ людей, исключительно занятый физическою работой,—нигдѣ не читаетъ книгъ. Кажется, что это явленіе заслуживало бы вниманія и разъясненія, а между тѣмъ думаютъ помочь дѣлу, только продолжая учить грамотѣ. Всѣ жизненные вопросы чрезвычайно легко и просто разрѣшаются въ теоріи и только при приложениі къ дѣлу оказываются неразрѣшимыми такъ легко, и распадаются на тысячи другихъ трудно разрѣшаемыхъ вопросовъ. Кажется такъ просто и легко образовать народъ: выучить его хотя бы на-сильно грамотѣ и дать ему хорошія книги,—и готово. А на дѣлѣ выходитъ совсѣмъ другое. Народъ не хочетъ учиться грамотѣ. Ну, его можно еще заставить. Другое затрудненіе — нѣть книгъ. Можно заказать. Но заказныя книги дурны; заставить писать хорошія книги нельзя. Главное же затрудненіе — народъ не хочетъ читать этихъ книгъ, а заставить его читать ихъ еще не придумано способа; и народъ продолжаетъ образовываться не въ школахъ грамотности, а по-своему. Можетъ-быть, не пришло еще историческое время для народа принять участіе въ общемъ образованіи, нужно еще лѣтъ сто учиться грамотѣ; можетъ-быть, народъ испорченъ (какъ думаютъ многие); можетъ-быть, нужно, чтобы самъ народъ писалъ для себя книги; можетъ-быть, метода еще не найдена самая лучшая; можетъ-быть и то, что образование посредствомъ книги и грамоты есть аристократическое средство образованія, менѣе удобное для рабочаго класса народа, чѣмъ другія, развившіяся въ наше время, орудія образования. Можетъ-быть, что главная выгода обученія посредствомъ грамоты, состоящая въ возможности передать науку безъ ея вспомогательныхъ средствъ, не существуетъ въ наше время для народа. Можетъ-быть, что работнику легче учиться

ботаникъ по растеніямъ, зоологіи по животнымъ, ариѳметикѣ по счетамъ, съ которыми онъ имѣтъ дѣло, чѣмъ по книгѣ. Можетъ-быть, что работникъ найдеть время послушать разсказъ, посмотреть музей, выставку, но не найдеть времени читать книгу. Можетъ-быть даже, что книжный способъ ученья положительно противенъ его образу жизни и складу характера. Весьма часто мы видимъ вниманіе, интересъ и ясное пониманіе у рабочаго человѣка, когда знающій разсказываетъ и объясняетъ ему; но трудно вообразить этого самаго работника съ книгой въ мозолистыхъ рукахъ, вникающаго въ смыслъ популярно-изложенной ему на двухъ листахъ науки. Все это только предположенія причинъ, которыя могутъ быть весьма ошибочны, но самый фактъ отсутствія народной литературы и противодѣйствія народа образованію посредствомъ грамоты тѣмъ не менѣе существуетъ во всей Европѣ. Точно такъ же существуетъ во всей Европѣ взглядъ образовывающаго класса на школу грамотности, какъ на первую ступень образованія. Происхожденіе столь кажущагося неразумнымъ взрѣнія станетъ весьма ясно, какъ скоро мы взглянемся въ историческій ходъ образованія. Прежде основались не низшія, а высшія школы: сначала монастырскія, потомъ среднія, потомъ народныя. У насъ прежде всего основана академія, потомъ университеты, потомъ гимназіи, потомъ уѣздныя училища, потомъ народныя. Съ этой исторической точки зрѣнія, ученикъ Смарагдова, на двухъ листахъ передающей исторію человѣчества, точно такъ же необходимъ въ уѣздномъ училищѣ, какъ необходима грамота въ народномъ. Грамота есть послѣдняя ступень образованія въ этой организованной іерархіи заведеній, или первая ступень съ конца, и потому низшая школа должна только отвѣтывать на тѣ потребности, которыя

заявляетъ высшая школа. Но есть другая точка зре-
ния, съ которой народная школа представляется само-
стоятельнымъ учрежденіемъ, не обязаннѣмъ нести на
себѣ недостатки устройства высшаго учебнаго заве-
денія, но имѣющимъ свою независимую цѣль народ-
наго образованія. Чѣмъ ниже спускаемся мы по этой,
государствомъ учрежденной, лѣстницеъ образованія,
тѣмъ болѣе чувствуется необходимость сдѣлать на
каждой ступени образованіе независимымъ и окон-
ченнымъ. Изъ гимназіи только $\frac{1}{5}$ не поступаетъ въ
университетъ, изъ уѣзднаго училища $\frac{1}{5}$ только по-
ступаетъ въ гимназію, изъ народной школы $\frac{1}{100}$ по-
ступаетъ въ высшее учебное заведеніе. Слѣдовательно,
соответственность народной школы высшему заведенію
есть послѣдняя цѣль, которую должно преслѣдовывать
народное училище. А между тѣмъ только этою соот-
вѣтственностью можетъ объясниться взглядъ на на-
родныя школы, какъ на школы грамотности.

Споръ въ нашей литературѣ о пользѣ или вредѣ
грамотности, надъ которымъ такъ легко было смыться,
по нашему мнѣнію, есть весьма серьезный споръ,
которому предстоитъ разъяснить многие вопросы.
Споръ этотъ, впрочемъ, существовалъ и существуетъ
не у однихъ насъ. Одни говорятъ, что для народа
вредно имѣть возможность читать книги и журналы,
которые спекуляція и политическія партіи кладутъ
ему подъ руку; говорятъ, что грамотность выводить рабо-
чій классъ изъ его среды, прививаетъ ему недоволь-
ство своимъ положеніемъ и порождаетъ пороки и
упадокъ нравственности. Другіе говорятъ или разу-
мѣютъ, что образованіе не можетъ быть вредно, а
всегда полезно. Одни—болѣе и менѣе добросовѣст-
ные наблюдатели, другіе—теоретики. Какъ и всегда
бываетъ въ спорахъ, и тѣ и другіе совершенно правы.
Споръ, намъ кажется, заключается только въ неяс-

номъ постановлениі вопроса. Одни, совершенно спра-
ведливо, нападаютъ на грамотность, какъ на отдельно
привитую способность читать и писать, безъ всякихъ
другихъ знаній (что и дѣлаетъ до сихъ поръ боль-
шая часть школъ, ибо выученное наизусть забывается,
остается одна грамотность); другіе защищаютъ гра-
мотность, подразумѣвая подъ нею первую степень
образованія, и не правы только въ невѣрномъ пони-
маниі грамотности. Ежели вопросъ поставленъ такъ:
полезно или нѣтъ для народа первоначальное обра-
зованіе? то никто не можетъ отвѣтить отрицательно.
Ежели же спросять: полезно или нѣтъ выучить на-
родъ читать, когда онъ не умѣеть читать и у него
нѣтъ книгъ для чтенія, то надѣюсь, что всякий без-
пристранный человѣкъ отвѣтитъ: не знаю; точно
такъ же не знаю, какъ не знаю, полезно ли было бы
научить весь народъ играть на скрипкѣ или шить
башмаки. Вглядѣвшись же ближе въ результатъ гра-
моты въ томъ видѣ, въ которомъ она передается на-
роду, я думаю, что большинство отвѣтитъ противъ
грамотности, принявъ во вниманіе продолжительное
принужденіе, несоразмѣрное развитіе памяти, ложное
понятіе о законченности науки, отвращеніе къ даль-
нѣйшему образованію, ложное самолюбіе и средство
къ безсмысленному чтенію, которыя приобрѣтаются въ
этихъ школахъ. Въ Яснополянской школѣ всѣ при-
бывающіе ученики изъ школъ грамотности постоянно
отстаютъ отъ учениковъ, поступающихъ изъ жизнен-
ной школы, и не только отстаютъ, но отстаютъ тѣмъ
больше, чѣмъ дольше они учились въ школѣ грамот-
ности.

Въ чёмъ состоить задача и, потому, программа на-
родной школы, мы не только не можемъ здѣсь объ-
яснить, но и вовсе не полагаемъ этого возможнымъ.
Народная школа должна отвѣтить изъ потребности на-

рода,—вотъ все, что мы можемъ сказать положитель-
наго на такой вопросъ. Въ чемъ же состоятъ эти
потребности, можетъ отвѣтить только изученіе ихъ и
свободный опытъ. Грамота же составляетъ только
одну малую, незамѣтную часть этихъ потребностей,
вслѣдствіе чего школы грамотности суть школы,
можетъ быть, очень пріятныя для ихъ учредителей,
но почти бесполезныя и часто вредныя для народа и
николько не похожія даже на школы первоначаль-
наго образованія. Вслѣдствіе того же вопросъ о томъ,
какъ учить поскорѣе грамотѣ и по какой методѣ,
есть вопросъ мало интересный въ дѣлѣ народнаго
образованія. Вслѣдствіе того же люди, для забавы
занимающіеся школами грамотности, гораздо лучше
сдѣлаютъ, перемѣнивъ это занятіе на болѣе инте-
ресное, ибо дѣло народнаго образованія, заключаю-
щееся не въ одной грамотности, представляется дѣ-
ломъ не только труднымъ, но и необходимо тре-
бующимъ непосредственнаго, упорнаго труда и
изученія народа. Школы же грамотности въ той
мѣрѣ, въ которой грамота необходима для народа,
являются и существуютъ сами собою ровно на
столько, на сколько ихъ нужно. Школы эти сущ-
ествуютъ у насъ въ большомъ количествѣ по той
причинѣ, что учителя этихъ школъ ничего дру-
гого передать не могутъ изъ своихъ знаній, кромѣ
грамоты, и народъ имѣеть потребность въ извѣст-
ной пропорціи знать грамоту для практическихъ
цѣлей, — прочесть вывѣску, записать цифирь, по-
читать за деньги псалтырь надъ усопшимъ и т. д.
Школы эти существуютъ какъ мастерскія портныхъ
и столяровъ, даже взглядъ народа на нихъ и даже
пріемы учащихъ тѣ же самые: такъ же ученикъ самъ
собою, временемъ какъ-то выучивается, такъ же ма-
стеръ употребляетъ ученика для своихъ нуждъ: за

водкой сходить, дрова колоть, токъ расчищать, такъ же есть срокъ выучки. Точно такъ же, какъ и мастерство, грамота эта никогда не употребляется для дальнѣйшаго образованія, а только для практическихъ цѣлей. Пономарь или солдатъ учитъ, а мужикъ изъ трехъ сыновей одного отдаетъ на выучку грамотѣ, какъ въ портные, и удовлетворяется законная потребность того и другого; но видѣть въ этомъ извѣстную степень образованія и на этомъ основаніи строить государственную школу, полагая весь недостатокъ такой школы только въ методѣ обучения грамотѣ, и завлекать въ нее хитростью или насилиемъ—было бы преступленіемъ и ошибкою.

Но въ школѣ народнаго образованія, какъ вы ее разумѣете, скажутъ мнѣ, обученіе грамотѣ все-таки составить одно изъ первыхъ условій образованія какъ потому, что потребность знать грамоту лежитъ во взглядѣ народномъ на образованіе, такъ и потому, что наибольшее число учителей лучшие всего знаютъ только грамоту, и потому вопросъ о методѣ обучения грамотѣ представляется все-таки вопросомъ труднымъ и требующимъ разрѣшенія.—На это отвѣтимъ, что въ большей части школъ, при недостаточности нашего знанія народа и педагогики, образованіе дѣйствительно начинается съ обучения грамотѣ; но что процессъ обучения знакамъ печати и письма представляется намъ самымъ ниложнымъ и давно извѣстнымъ. Дѣячки выучиваются по «буки-азъ-ба» грамотѣ въ три мѣсяца; умный отецъ или братъ этимъ же способомъ выучиваетъ гораздо скорѣе; по Золотовской и Лаутиръ-методѣ выучиваются, говорятъ, еще скорѣе; но выучившись какъ по той, другой и третьей методѣ, ничего не выиграютъ, ежели не будутъ выучены понимать читанное, что составляетъ главную задачу при обученіи грамотѣ. Объ этой же самой нужной, труд-

ъу—ю» ^и «озможны; я съ приставлением къ нему «б» будетъ «бъя», а не «бл». Для того, чтобы произносить «бл» и «бю», «бъ» и «бе», ему надо вмучить склады наизусть, иначе будетъ: бъя, бъю, бъ и бъе. Звуковая метода, одно изъ самыхъ комичныхъ порождений нѣмецкаго ума, представляеть большія удобства въ сложныхъ складахъ, онъ зато невозможна для изученія буквъ. И несмотря на то, что по правиламъ семинарій бухштабирметоде не должно признавать, буквы выучиваются по старой методѣ, только вместо того, чтобы откровенно произнести по-старому эфъ, і, ю, учитель и ученики ломаютъ себѣ ротъ, чтобы произнести «фъ-і-ю», да притомъ «ю» составляется изъ «sch», а не есть одна буква.

Золотовская метода представляеть большое удобство въ соединеніи слоговъ въ слова и въ сознаніи безгласности согласныхъ, но представляеть свои трудности въ заучиваніи буквъ и въ сложныхъ складахъ. Она удобнѣе другихъ только потому, что есть соединеніе двухъ методъ, но далеко не совершенна, потому что есть—метода.

Наша бывшая метода, состоящая въ томъ, чтобы выучивать буквы, называя ихъ бе, ве, ге, ме, ле, се, фе и т. д., и потомъ складывать на слухъ, откидывая ненужную гласную с и наоборотъ, представляеть тоже свои выгоды и невыгоды и тоже состоитъ изъ соединенія трехъ методъ. Опытъ убѣдилъ насъ, что нѣть ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостатокъ методы состоитъ только въ исключительномъ слѣдованіи одной методѣ, а лучшая метода есть — отсутствіе всякой методы, но знаніе и употребленіе всѣхъ методъ и изобрѣтеніе новыхъ по мѣрѣ встрѣчающихся трудностей.

Мы подраздѣлили методы на три отдѣла, но подраздѣленіе это несущественно. Мы сдѣлали его

ной и еще не найденной методъ ничего ясно. А потому вопросъ о томъ, какъ удобнѣ всего выучить грамотѣ, хотя и требующій отвѣта, представляется намъ весьма ничтожнымъ, и упорство въ отыскиваніи методы и тратъ силъ, имѣющихъ болѣе важное приложеніе къ дальнѣйшему образованію, кажутся намъ болѣшимъ недоразумѣніемъ, вытекающимъ изъ неточнаго пониманія грамотности и образованія.

Сколько намъ извѣстно, всѣ существующія методы можно раздѣлить на три методы и ихъ сочетанія:

1. Метода «азовъ», складовъ и толковъ и выученіе почти наизусть одной книжки *Buchstabirmethode*.
2. Метода гласныхъ и приставленія къ нимъ согласныхъ, выражаемыхъ только вмѣстѣ съ гласною.
3. Звуковая метода.

Золотовская метода есть остроумное сочетаніе 2-й и 3-й, какъ и вѣдь другія методы суть только сочетаніе этихъ трехъ основныхъ методъ.

Всѣ методы эти одинаково хороши, каждая съ извѣстной стороны имѣть преимущество надъ другою вообще и преимущество относительно извѣстнаго языка и даже извѣстныхъ способностей ученика, и каждая имѣть свои затрудненія. Первая, напримѣръ, облегчаетъ выучивание азовъ, называя ихъ: азъ, буквы, вѣли, или абанасъ, баранъ и т. д., и переносить всю трудность въ склады, которые отчасти выучаются наизусть, отчасти познаются инстинктомъ при чтеніи съ указанной наизусть пѣвой книги. Вторая облегчаетъ склады и сознаніе безгласности согласной, но затрудняетъ въ выучиваніи буквъ, въ произнесеніи полугласныхъ и въ сложныхъ тройныхъ и четверныхъ складахъ, особенно въ нашемъ языкѣ. Метода эта для нашего языка представляетъ затрудненіе въ сложности и большемъ числѣ отътенковъ нашихъ гласныхъ. «Л» и вѣдь составленный изъ нея гласный «ла—я, ас—е,

только для ясности; собственно же нѣтъ никакихъ методъ и каждая заключаетъ въ себѣ всѣ другія. Всякій, обучившій другого грамотѣ, употребилъ для этого, хотя и безсознательно, всѣ существующія и имѣвшія существовать методы. Изобрѣтеніе новой методы есть только сознаніе той новой стороны, съ которою можно подходить къ учащемуся для вразумленія его, и потому новая метода не исключаетъ старой, не только лучшіе старой, но становится хуже, ибо большую частью сначала попадаютъ на самый существенный пріемъ. Большею же частью изобрѣтеніе нового пріема считалось уничтоженіемъ стараго, хотя въ дѣйствительности старый пріемъ все-таки оставался самымъ существеннымъ, и изобрѣтатели, сознательно отрицавшіе старые пріемы, этимъ отрицаніемъ только больше затрудняли дѣло, становились сзади тѣхъ, которые употребляли сознательно старые пріемы и безсознательно новые и будущіе пріемы. Приведемъ для примѣра самую старую и самую новую методу: методу Кирилла и Меѳодія и звуковую методу, —остроумную Fischbuch,—употребляемую въ Германіи. Дьячокъ, мужикъ, учащий по-старому «азъ, букі», почти всегда догадается объяснить ученику безгласность согласной и скажетъ, что въ «буки» выговаривается только «бъ». Я видѣлъ мужика, учившаго своего сына, объяснявшаго «бъ, рѣ», и потомъ снова продолжавшаго учить по складамъ и толкамъ. Ежели учитель не догадается этого сдѣлать, то ученикъ самъ пойметъ, что въ бѣ существенный звукъ есть «бъ». Вотъ звуковая метода. Почти всякий старый учитель, заставляя складывать слово изъ двухъ или болѣе складовъ, закроетъ одинъ складъ и скажетъ: это бѣ, а это го, а это ро, и т. д. Вотъ часть пріемовъ Золотовской методы и методы гласныхъ. Каждый, заставляя учить букварь, заставляетъ уч-

ника смотрѣть на изображеніе слова «Богъ», и въ то же время произносить «Богъ», и такимъ путемъ прочитываетъ съ нимъ цѣлую книгу, и процессъ складыванья усваивается ученикомъ свободно, соединяя органическое съ раздѣльнымъ, соединяя рѣчь знакомую (молитву, насчетъ необходимости знанія которой не можетъ быть вопроса въ умѣ мальчика) съ разложеніемъ этой рѣчи на составныя части.—Вотъ всѣ новые методы и еще сотни другихъ приемовъ, которые безсознательно употребляетъ всякий умный старый учитель для объясненія процесса чтенія своему ученику, предоставляя ему всю свободу объяснять самому себѣ процессъ чтенія тѣмъ путемъ, который ученикъ найдетъ удобнѣйшимъ.

Не говоря о томъ, что при старой методѣ «буки-азъ-ба» я знаю сотни примѣровъ весьма быстрого выучиванья грамотѣ и сотни весьма медленнаго по новымъ методамъ, я утверждаю только то, что старая имѣеть всегда преимущество предъ новою въ томъ, что она включаетъ въ себя всѣ новые методы, хотя и безсознательно, новая же исключаетъ старые, и еще въ томъ, что старая свободна, новая привидельна. Какъ свободна? скажутъ мнѣ, когда при старой методѣ розгами вбиваются склады, а при новой дѣтямъ говорятъ «вы» и просятъ ихъ только понять? Въ этомъ-то и состоитъ на此刻ие самое тяжелое и вредное для ребенка, когда его просятъ понять точно такъ же, какъ понимаетъ учитель. Всякій, кто самъ училъ, долженъ былъ замѣтить, что такъ же различно, какъ можно сложить 3, 4 и 8, такъ же различно можно сложить б, р, а. У одного ученика 3 и $4=7$, да еще $3=10$, да 5 осталось, точно такъ же у него—а, или азъ, да р, или ры, да впереди ра, еще буки—бра, а у другого 8 да $3=11$, да еще $4=15$ и точно такъ же буки, ры должно быть бра, потому

что все складывали бра, вра, вра и т. д., а коли не бра, такъ бру, и еще тысячи различныхъ путей, изъ которыхъ бъ, ръ да и выйдетъ бра—есть одинъ, и можетъ-быть (по моему мнѣнію), одинъ изъ послѣднихъ. Надобно никогда не учить и не знать людей и дѣтей, чтобы думать, что такъ какъ бра есть только соединеніе бъ, ръ и и, то каждому ребенку надо выучить бъ, ръ и и, и онъ будетъ складывать. Вы ему говорите: бъ, ръ, и, какой звукъ? онъ отвѣчаетъ: вра,—и совершенно правъ, у него такъ ухо устроено,—другой говоритъ: и,—третій говоритъ: бра, такъ же, какъ въ ща—сча онъ говоритъ: сча или ща, такъ какъ въ ѿ онъ говоритъ хвъ, и т. д. Вы говорите ему: а, е, и, о, у главныя буквы; а для него ръ, я—главныя буквы, и онъ ловить совсѣмъ не тѣ звуки, которыхъ вы хотите.

Но этого мало, учитель изъ нѣмецкой семинаріи, обученный наилучшей методомъ, учитъ по Фишъ-Буху. Смѣло, самоувѣренno онъ садится въ классъ, инструменты готовы: дощечки съ буквами, доска съ планочками и книжка съ изображеніемъ рыбы. Учитель оглядываетъ своихъ учениковъ и уже знаетъ все, что они должны понимать; знаетъ, изъ чего состоитъ ихъ душа, и много еще другого, чему онъ наученъ въ семинаріи.

Онъ открываетъ книгу и показываетъ рыбу. «Что это такое, милые дѣти?» Это изволите видѣть Anschauungsunterricht. Бѣдныя лѣти обрадуются на эту рыбу, ежели до нихъ уже дошли слухи изъ другихъ школъ и отъ старшікъ братьевъ, какимъ сокомъ достается эта рыба, какъ морально ломаютъ и мучатъ ихъ за эту рыбу. Какъ бы то ни было, они скажутъ: это рыба. «Нѣтъ»,—отвѣчаетъ учитель. (Все, что я рассказываю, есть не выдумка, не сатира, а повтореніе тѣхъ фактівъ, которыя я безъ исключенія видѣлъ во всѣхъ лучшихъ школахъ Германіи и тѣхъ школахъ Англіи,

гдѣ успѣли заимствовать эту прекрасную и лучшую методу). «Нѣтъ,—говорить учитель.—Что вы видите?» Дѣти молчатъ. Не забудьте, что они обязаны сидѣть чинно, каждый на своемъ мѣстѣ и не шевелиться — *Ruhe und gehorsam.* — «Что же вы видите?» — Книжку, — говоритъ самый глупый. Всѣ умные ужъ передумали въ это время тысячу разъ, что они видятъ и чутьемъ знаютъ, что имъ не угадать того, чего требуетъ учитель, и что надо сказать, что рыба не рыба, а что-то такое, чего они не умѣютъ назвать. «Да, да», говоритъ съ радостью учитель, «очень хорошо,— книга». Умные осмѣливаются; глупый самъ не знаетъ, за что его хвалять. «А въ книжѣ что?» говоритъ учитель. Самый бойкій и умный догадывается и съ гордою радостью говоритъ: — Буквы. — «Нѣтъ, нѣтъ, совсѣмъ нѣтъ», даже съ печалью отвѣчаетъ учитель, — «надо думать о томъ, что говоришь». Опять всѣ умные въ уныніи молчатъ, и даже не ищутъ, а думаютъ о томъ, какія очки у учителя, зачѣмъ онъ не сниметъ ихъ, а смотрѣть透过 нихъ и т. п. «Такъ что же въ книжѣ?» — Всѣ молчатъ. — «Что вотъ здѣсь?» — Рыба, — говоритъ смѣльчакъ. — «Да, рыба, но вѣдь не живая рыба?» — Нѣтъ, не живая. — «Очень хорошо. А мертвая?» — Нѣтъ. — «Прекрасно. Какая же это рыба?» — *Ein Bild* — картина. «Такъ, прекрасно». Всѣ повторяютъ: — это картина, и думаютъ, что конечно. Нѣтъ, надо сказать еще, что это картина, изображающая рыбу. И точно такимъ же путемъ добивается учитель, чтобы ученики сказали, что это есть картина, изображающая рыбу. Онь воображаетъ, что ученики разсуждаютъ, и никакъ не догадывается, что ежели ему велѣно заставлять учениковъ говорить, что это есть картина, изображающая рыбу, или самому такъ хочется, то гораздо бы проще было заставить ихъ откровенно выучить наизусть это мудрое изреченіе.

Еще счастливы тѣ ученики, которыхъ учитель оставить на этомъ въ покоѣ. Я самъ видѣлъ, какъ онъ заставлялъ ихъ сказать, что это не рыба, а вещь — ein Ding, а вещь эта — уже есть рыба. Это, изволите видѣть, новый *Anschauungsunterricht* въ соединеніи съ грамотой, это — искусство заставлять лѣтей думать. Но вотъ *Anschauungsunterricht* конченъ, начинается разложеніе слова. Показывается слово *Fisch*, составленное изъ буквъ, на картонахъ. Лучшіе и умные ученики думаютъ тутъ поправиться и сразу схватить очертанія и названія буквъ, но не тутъ-то было. «Что есть у рыбы спереди?» Напуганные молчатъ, наконецъ смѣльчакъ говоритъ: голова. «Хорошо, очень хорошо. А голова где? въ чёмъ?» — Спереди. — «Очень хорошо, а послѣ головы что?» — Рыба. — «Нѣтъ, думайте!» Они должны сказать: тѣло — Leib. Говорится и это, но ужъ ученики теряютъ всякую надежду и увѣренность въ себѣ и всѣ умственные силы напрягаются на уразумѣніе того, что нужно учителю. Голова, тѣло и конецъ рыбы, хвостъ. Прекрасно! Всѣ вдругъ: рыба имѣетъ голову, тѣло и хвостъ. «Вотъ рыба, составленная изъ буквъ, и вотъ рыба нарисованная». Составленная изъ буквъ рыба вдругъ раздѣляется на три части: на *F*, на *i* и на *sch*. Учитель съ самодовольствомъ фокусника, обрызгавшаго всѣхъ цветами вместо вина, отодвигаетъ *F*, показываетъ и говоритъ: «это голова, *i* — это тѣло, *sch* — это хвостъ», и повторяетъ — «*Fisch*, ффффiii шшиши. Это ффффъ, — это iii, шшишъ». И несчастные мучаются, шипятъ и фыкаютъ, произнося согласную безъ гласной, что физически невозможно. Не признавая того, самъ учитель за *f* употребляетъ полугласную, составляющую средину между *t* и *u*. Ученики сначала забавляются этимъ шипѣнiemъ, но потомъ замѣчаютъ, что отъ нихъ требуютъ запоминанія этихъ фффъ, *i*, шшиши, и говорятъ: шифъ, шиишъ, фифъ.

и рѣшительно не узнаютъ своего слова *финъ* въ фффф... ии.... ишиши. Учитель, знающій наилучшую методу, не придетъ имъ на помощь, посовѣтовавъ запомнить *ф* по Федеръ, Фаустъ и *т* по шюрце, шахтель и т. д., но требуетъ ишиши; не только не придетъ на помощь, но рѣшительно не позволить выучить буквы по азбукѣ съ картинками, или по фразамъ, какъ, напримѣръ: азъ, буду, вѣдать, глаголь.... не позволить выучить склады и чигать знакомое, не зная складовъ; однимъ словомъ, выражаясь по-нѣмецки, — игнорируетъ, — обязанъ не знать всѣ другія методы, кромѣ *финъ* и то, что рыба есть вѣщь и т. д.

Для грамоты есть метода и для первоначального развитія мышленія есть метода *Anschauungsunterricht* (смотри Denzel's Entwurf), обѣ соединяются вмѣстѣ, и дѣти должны пройти въ эти иглиныя уши. Всѣ мѣры приняты для того, чтобы другого развитія, кромѣ какъ по этому пути, не могло быть въ школѣ. Всякое движение, слово, вопросъ—запрещены. Die Hände seien zusammen. Ruhe und Gehorsam. И есть люди, подтрунивающіе надъ «буки-азъ-ба», утверждающіе, что «буки-азъ-ба» есть убивающая умственныя способности метода, и рекомендующіе Lautir-methode in Verbindung mit Anschauungsunterricht, т.е. рекомендуютъ заучивать наизусть: рыба есть вѣшь и *ф* есть голова, *и*—тѣло, а *ш*—хвостъ рыбы, а не заучивать наизусть псалтырь и часовникъ. Англичане и Французы-педагоги съ гордостью произносятъ трудное для нихъ слово *Anschauungsunterricht* и говорятъ, что они вводятъ его вмѣстѣ съ первоначальнымъ обученіемъ. Для насъ этотъ *Anschauungsunterricht*, о которомъ мнѣ еще придется говорить подробно, представляется чѣмъ-то совершенно непонятнымъ. Что такое это наглядное обученіе? Да какое же можетъ быть обученіе, какъ не наглядное? Всѣ пять чувствъ участвуютъ въ обученіи, и потому всегда былъ и будетъ *Anschauungsunterricht*.

Для европейской школы, выбивающейся изъ средневѣковаго формализма, понятны названіе и мысль нагляднаго обученія въ противоположность прежнему обученію, извинительны даже ошибки, состоящія въ удержаніи старого метода и въ измѣненіи только виѣшнихъ пріемовъ; но для наст., я повторяю, *Anschauungsunterricht* не имѣть смысла. Я до сихъ поръ, послѣ тщетнаго исканія этого *Anschauungunterrichtа* и метода Песталоцци по всей Европѣ, ничего не нашелъ, кроме того, что географіи надо учить по картамъ выпуклымъ, ежели онѣ есть, краскамъ по краскамъ, геометріи по чертежамъ, зоологіи по звѣрямъ и т. д., что каждый изъ наст. знаетъ съ тѣхъ поръ, какъ родился, чего вовсе не нужно было выдумывать, потому что это давно выдумано самою природою, вслѣдствіе чего это каждому, не воспитанному въ противныхъ понятіяхъ, и извѣстно. И эти, и подобныя методы, и методы приготовленія учителей по извѣстнымъ методамъ серьезно предлагаются намъ, начинающимъ свои школы во 2-й половинѣ XIX столѣтія безъ всѣхъ историческихъ обузъ и ошибокъ, лежащихъ на наст., совсѣмъ съ другимъ сознаніемъ, чѣмъ то, которое было основаніемъ европейскихъ школъ. Да и не говоря о лжи этихъ методъ, о насиливаніи духа учениковъ,—для чего намъ, у которыхъ по «буки-азъ-ба» пономари выучиваютъ грамотѣ въ 6 мѣсяцевъ, заимствовать *Lautiranschauungsunterrichtsmethode*, по которой учатся годъ и болѣе!

Мы сказали выше, что, по нашему мнѣнію, всякая метода хороша и всякая одностороння; всякая удобна для извѣстнаго ученика и для извѣстнаго языка и народа. Поэтому звуковая метода и всякая другая не русская метода будетъ для наст. хуже «буки-азъ-ба». Ежели *Lautiranschauungsunterricht* въ Германіи, гдѣ

нѣсколько поколѣній уже воспитаны такъ, чтобы думать по извѣстнымъ опредѣленнымъ Кантами и Шлеермахерами законамъ, гдѣ учителя приготовляются самые лучшіе, гдѣ Lautermethode начата съ XVII вѣка и гдѣ все-таки метода приноситъ такие неблестящіе результаты,—то что бы было у насъ, ежели бы законъ признана была извѣстная метода, извѣстный Lesebuch съ нравственными изреченіями? Что выйдетъ изъ обученія по какой бы то ни было неусвоенной народомъ и учителями вновь введенной методѣ?

Расскажу нѣсколько близкихъ случаевъ. Нынѣшнею осеню учитель, занимавшійся въ Яснополянской школѣ, открылъ свою школу въ деревнѣ, гдѣ изъ 40 учениковъ половина уже была обучена по азамъ и толкамъ и одна треть умѣла читать. Черезъ двѣ недѣли выразилось общее недовольство крестьянъ школой. Главные пункты обвиненія были: что учатъ по-нѣмецки *a*, *be*, а не *азъ*, *буки*, что учатъ сказки, а не молитвы, и жѣть порядка въ школѣ. При свиданіи съ учителемъ я передалъ ему мнѣніе крестьянъ. Учитель университетскаго образованія съ презрительною улыбкой объяснилъ мнѣ, что онъ переучиваетъ *a*, *be*, вместо *азъ*, *буки*, для облегченія складовъ, что сказки читаются для того, чтобы пріучить понимать читанное сообразно съ ихъ понятіями, а что при новой его методѣ—наказывать дѣтей онъ считаетъ не-必需нымъ, и потому строгаго порядка, къ которому привыкли крестьяне, виля своихъ дѣтей съ указками за складами, быть не можетъ.

Я поспѣстилъ школу эту на третью недѣль. Мальчики раздѣлены были на три разряда, и учитель старательно ходилъ отъ однихъ къ другимъ. Одни, низшие, стоя у стола, по картонному листу азбуки, учили наизусть мѣста, гдѣ стоять буквы. Я сталъ спрашивать ихъ; болѣе половины знали буквы, назыв-

вая ихъ: азъ, буки и пр., другіе знали даже склады: одинъ зналъ читать, но учился сначала, тыкалъ пальцами и повторялъ *a, be, ve*, воображая, что это что-то новое; другіе—средніе—складывали на слухъ *s, k, a,--ska*—одинъ задавалъ, другіе отвѣчали. И это они дѣлали третью недѣлю, тогда какъ довольно много одного дня, чтобы усвоить себѣ этотъ процессъ откidyванія лишней гласной *e*. Изъ нихъ я нашелъ тоже знающихъ склады по-старому и читающихъ. Они, такъ же какъ и первые, стыдились своего знанія и отрекались отъ него, воображая, что нѣтъ спасенія, не сложивши *be, re, a—bra*. Третья, наконецъ, читали. Эти несчастные сидѣли на полу, каждый держа въ рукахъ книжку прямо передъ глазами, и, притворяясь, что читаютъ, повторяли громко слѣдующіе два стиха:

«Тамъ, гдѣ только кончикъ неба,
Тамъ народъ живеть безъ хлѣба...»

Окончивъ эти стихи, они опять начинали то же сначала съ грустными и озабоченными лицами, изрѣдка покашливаясь на меня, какъ будто спрашивая: хорошо ли? Страшно и неимовѣрно разсказывать. Изъ этихъ мальчиковъ одни совсѣмъ умѣли читать, другіе не умѣли складывать; умѣющіе удерживались изъ дружнаго чувства, неумѣющіе—повторяли наизусть и з недѣли все повторяли только эти два стиха изъ отвратительнѣйшей передѣлки нехорошай для народа сказки Ершова.

Я стала спрашивать изъ священной исторіи,—никто ничего не зналъ, потому что учитель по новой методѣ не заставлялъ учить наизусть, а рассказывалъ по краткой священной исторіи. Я спросила нумерацию,—никто не зналъ, хотя учитель по два часа въ день показывалъ, опять по новой методѣ, нумерацию на

доскѣ всѣмъ вмѣстѣ до миллионовъ сразу, а не заставлять учить наизусть. Я спросилъ молитвы, — ни одинъ не зналъ: говорили «Богчу» съ ошибками, какъ выучились дома. И все отличные, полные жизни, ума и охоты къ ученію мальчики! И что ужаснѣе всего, — все это дѣлалось по моей методѣ! Всѣ пріемы, употребляемые въ моей школѣ, были и тутъ: и ученье буквъ, написанныхъ мѣломъ всѣми вмѣстѣ, и склады на слухъ, и первое чтеніе понятное для ребенка, и изустный разсказъ священной исторіи, и математика безъ выучиванія наизусть. Но вмѣстѣ съ тѣмъ во всемъ чувствовался пріемъ, самый знакомый учителю, ученія наизусть, котораго онъ сознательно избѣгалъ и которымъ однимъ онъ владѣлъ и противъ своей воли прилагалъ къ совершенно другимъ материаламъ: онъ заставлялъ учить наизусть не молитву, а сказку Ершова, заставлялъ учить наизусть священную исторію не съ книги, а съ своего дурного мертваго разсказа; то же самое съ математикою и складами. И невозможно выбить изъ головы этого несчастнаго учителя университетскаго образованія, что всѣ упреки *трубыгъ* мужиковъ тысячу разъ справедливы, что по-номаръ безъ всякаго сравненія учить лучше его, и что ежели онъ хочетъ учить, то можетъ учить грамотѣ по «буки-азъ-ба», заучивая наизусть, и этимъ способомъ можетъ принести известную практическую пользу. Но учитель университетскаго образованія изучилъ, по его словамъ, методу Яснополянской школы, которую ему почему-то угодно принять за образецъ.

Другой примѣръ я видѣлъ въ уѣздномъ училищѣ одной изъ нашихъ столицъ. Прослушавъ съ замиранемъ сердца, какъ въ нашу честь отрубилъ намъ въ высшемъ классѣ лучшій ученикъ водная сообщенія Россіи, и исторію Александра Македонскаго — въ среднемъ, мы уже хотѣли уходить съ товарищемъ, съ

которымъ посѣщали школы, какъ штатный смотритель пригласилъ насъ къ себѣ посмотретьъ на его новую, имъ изобрѣтенную и готовимуу къ печати, методу обученія грамотѣ. «Я отобралъ 8 человѣкъ самыхъ бывшыхъ, сказалъ онъ намъ, и надѣюющающими опыты и провѣряю свою методу». Мы вошли; восемь мальчиковъ стояли кучкой. «По мѣстамъ!» крикнулъ смотритель голосомъ самой старой методы. Мальчики стали кружкомъ и вытянулись. Около часу онъ толковалъ намъ, какъ прежде во всей столице была въ употребленіи эта прекрасная звуковая метода, но теперь осталась въ одной только школѣ, и онъ хочетъ воскресить ее. Мальчики все стояли. Наконецъ, онъ взялъ со стола карточку съ изображеніемъ *м—ы—и*. «Это что?» сказалъ онъ, показывая мышь. Быкъ, отвѣчалъ мальчикъ. — «Это что? — *мъ*». Мальчикъ сказалъ: *мъ*. — «А это — *ы*, а это — *и*, — вмѣстѣ — мышь. А тутъ приставить *ло*, выйдетъ мыло». Еле-еле дѣти могли дать намъ эти, выученные наизусть, отвѣты. Я попробовалъ спросить ихъ новое; никто ничего не зналъ, кроме мыши и быка. Давно ли они учатся? — спросилъ я. Смотритель дѣлаетъ опыты уже 2-й годъ. Мальчики лѣтъ отъ 6 до 9 и все живые, настоящие мальчики, — не куклы, а живые...

Когда я замѣтилъ смотрителю, что въ Германіи звуковая метода употребляется не такъ, онъ объяснилъ мнѣ, что въ Германіи, къ сожалѣнію, звуковая метода утратилась. Я попробовалъ увѣрить его въ противномъ, но онъ, въ доказательство своей мысли, принесъ мнѣ изъ другой комнаты 5 немецкихъ азбукъ 30-хъ и 40-хъ годовъ, составленныхъ не по звуковой методѣ. Мы замолчали и ушли, а 8 дѣтей остались для опытовъ смотрителя. Это было осенью 1861 года.

И какъ бы хорошо этотъ самый смотритель могъ бы выучить грамотѣ этихъ 8 мальчиковъ, засадивъ ихъ

чинно за столикъ съ азбучками и указками и даже могъ бы подирать имъ вихры точно такъ же, какъ ему подиралъ ихъ учившій его отецъ дьяконъ. Сколько, сколько примѣровъ такого обученія по новымъ методамъ можно найти въ наше богатое рожденіемъ школъ время, не говоря о воскресныхъ школахъ, кишащихъ такими несообразностями?

А вотъ другіе противоположные примѣры. Въ открытой въ прошломъ мѣсяцѣ деревенской школѣ, при самомъ началѣ ученія, я замѣтилъ здороваго курносаго малаго лѣтъ 14, который, при повтореніи учениками буквъ, мурлыкалъ что-то про себя и самодовольно улыбался. Онъ не былъ записанъ въ число школьніковъ. Я спросилъ его,—онъ зналъ всѣ буквы, изрѣдка только сбиваясь на *буки*, *рицы* и т. д., какъ и всегда, онъ стыдился этого, полагая, что это запрещено и дурно. Я спросилъ его склады,—онъ зналъ; заставилъ читать,—онъ читаль безъ складовъ, хотя и самъ не вѣрилъ въ это.—Гдѣ ты учился? «Лѣтомъ въ пастухахъ жилъ со мною товарищъ, онъ зналъ и мнѣ показывалъ».—Азбучка есть? «Есть».—Откуда же? «Купилъ».—Долго ли ты учился?—«Да лѣто, — когда покажеть въ полѣ, вотъ и учился». Другой ученикъ Яснополянскай школы, учившійся у пономаря, — мальчикъ то лѣтъ, привезъ мнѣ разъ своего брата. Брать, 7-ми лѣтъ, читаль хорошо и выучился въ одну зиму по вечерамъ у своего брата. Такихъ примѣровъ, я знаю, и всякий, кто захочетъ поискать въ народѣ, найдеть очень много. Такъ на что же намъ выдумывать новые методы и во что бы то ни стало бросать «буки-азъ-ба» и считать всѣ методы хорошими, кромѣ «буки-азъ-ба».

Кромѣ всего этого, русскій языкъ и кириллица имѣютъ передъ всѣми европейскими языками и азбуками огромное преимущество и отличие, изъ которыхъ

естественно долженъ вытекать и совершенно особый родъ ученія грамотѣ. Преимущество русской азбуки состоить въ томъ, что всякий звукъ въ ней произносится, какъ онъ есть, чего нѣтъ ни въ одномъ языкѣ. *Ch* произносится *чхе*, а не *ше*, какъ во французскомъ и нѣмецкомъ; *a*, есть *a*, а не *ай*, *e* и *a*, какъ въ англійскомъ; *e* есть *e*, а *u* есть *ү*, а не *и* и *ю*, какъ въ итальянскомъ, не говоря уже о славянскихъ языкахъ, не имѣющихъ кириллицы.

Итакъ, какая же самая лучшая метода для обученія русской грамотѣ? Ни самая новая звуковая метода, ни самая старая — азовъ, складовъ и толковъ, ни метода гласныхъ, ни Золотовская метода. Однимъ словомъ, — нѣтъ лучшей методы. Лучшая метода для извѣстнаго учителя есть та, которая болѣе всѣхъ другихъ знакома учителю. Всѣ другія методы, которыя знаетъ учитель и которыя изобрѣтетъ учитель, должны помогать ученію, начатому по одной методѣ. Каждый народъ и каждый языкъ имѣютъ преимущественную связь съ одною какою-нибудь методой. Чтобъ узнать эту методу, нужно знать только, по какой методѣ дольше всего учился народъ, — метода эта въ своихъ основныхъ чертахъ будетъ наиболѣе свойственна народу. Для насъ — это есть метода буквъ, складовъ и толковъ, весьма несовершенная, какъ и всѣ методы, и потому могущая быть усовершенствована всѣми приобрѣтеніями, которая даютъ намъ новые методы.

Всякая отдельная личность для того, чтобы выучиться наискорѣйшимъ образомъ грамотѣ, должна быть обучена совершенно особенно отъ всякой другой, и потому для каждого должна бы быть особая метода: для одного представляется непобѣдимою трудностью то, что нисколько не задерживаетъ другого, и наоборотъ. Одинъ ученикъ силенъ памятью, и ему

легче на память выучить склады, чѣмъ понять безгласность согласной; другой спокойно соображаетъ и пойметъ звуковую самую рациональную методу; у третьаго есть чутье, инстинктъ, и онъ, читая цѣлыхъ слова, уразумѣвъ законъ сложенія словъ.

Наилучшій учитель будетъ тотъ, у котораго сей-часъ подъ рукою готово разъясненіе того, что остановило ученика. Разъясненія эти даютъ учителю знаніе наибольшаго числа методъ, способность придумывать новые методы и главное — не слѣдованіе одной методъ, а убѣжденіе въ томъ, что всѣ методы односторонни и что наилучшая метода была бы та, которая отвѣчала бы на всѣ возможныя затрудненія, встрѣчаемыя ученикомъ, т.-е. не метода, а искусство и талантъ.

Всякій учитель грамоты долженъ твердо знать и опытомъ своимъ провѣрить одну, выработанную въ народѣ, методу; долженъ стараться узнавать наибольшее число методъ, принимаяихъ какъ вспомогательныя средства; долженъ, принимая всякое затрудненіе пониманія ученика не за недостатокъ ученика, а за недостатокъ своего ученія, стараться развивать въ себѣ способность изобрѣтать новые пріемы. Всякій учитель долженъ знать, что каждая изобрѣтенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы итти дальше; долженъ знать, что ежели онъ самъ того не сдѣлаетъ, то другой, усвоивъ себѣ эту методу, на основаніи ея пойдетъ дальше, и что такъ какъ дѣло преподаванія есть искусство, то оконченность и совершенство недостижими, а развитіе и совершенствование безконечны.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ.



Воспитаніе и образованіе.

Есть много словъ, не имѣющихъ точнаго опредѣленія, смысливаемыхъ одно съ другимъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ необходимыхъ для передачи мыслей, — таковы слова: воспитаніе, образованіе и даже обученіе.

Педагоги иногда не признаютъ различія между образованіемъ и воспитаніемъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ не въ состояніи выражать своихъ мыслей иначе, какъ употребляя слова — образованіе, воспитаніе, обученіе или преподаваніе. Необходимо должны быть раздѣльныя понятія, соотвѣтствующія этимъ словамъ. Можетъ быть, есть причины, почему мы инстинктивно не хотимъ употреблять эти понятія въ точномъ и настоящемъ ихъ смыслѣ; но понятія эти существуютъ и имѣютъ право существовать отдельно. Въ Германіи существуетъ ясное подраздѣленіе понятій — Erziehung (воспитаніе) и Unterricht (преподаваніе). Признано, что воспитаніе включаетъ въ себѣ преподаваніе, что преподаваніе есть одно изъ главныхъ средствъ воспитанія, что всякое преподаваніе носитъ въ себѣ воспитательный элементъ, erziehliges Element. Понятіе же — образованіе, Bildung, смысливается либо съ воспитаніемъ, либо съ преподаваніемъ. Нѣмецкое опредѣленіе, самое общее, будетъ слѣдующее: воспитаніе есть образованіе наилучшихъ людей, сообразно съ выработаннымъ извѣстною эпохой идеаломъ человѣческаго совершенства. Преподаваніе, вносящее нравственное

развитіе, есть хотя и не исключительное средство къ достиженію его, въ числѣ которыхъ, кромѣ преподаванія, есть постановленіе воспитываемаго въ извѣстныя, выгодныя для цѣли воспитанія, условія,— дисциплина и насилие, *Zucht*.

Духъ человѣческій, говорятьъ нѣмцы, долженъ быть выломанъ какъ тѣло гимнастикой. *Der Geist muss geziichtet werden.*

Образованіе, *Bildung*, въ Германіи въ обществѣ и даже иногда въ педагогической литературѣ, какъ сказано, или смиѳшивается съ преподаваніемъ и воспитаніемъ, или признается явленіемъ общественнымъ, до которого нѣтъ дѣла педагогикѣ. Во французскомъ языкѣ я даже не знаю слова, соответствующаго понятію—образованіе: *education, instruction, civilisation* совершенно другія понятія. Точно такъ же и въ англійскомъ нѣтъ слова, соответствующаго понятію — образованіе.

Германскіе педагоги-практики иногда даже вовсе не признаютъ подраздѣленія воспитанія и образованія; то и другое сливаются въ ихъ понятіи въ одно цѣлое, нераздѣльное. Бесѣдуя съ знаменитымъ Дистервегомъ, я навѣль его на вопросъ объ образованіи, воспитаніи и преподаваніи. Дистервегъ съ злую ироніей отозвался о людяхъ, подраздѣляющихъ то и другое, — въ его понятіяхъ то и другое сливаются. А вмѣстѣ съ тѣмъ мы говорили о *воспитаніи, образованіи и преподаваніи* и ясно понимали другъ друга. Онъ самъ сказалъ, что *образование* носить въ себѣ элементъ *воспитательный*, который заключается въ каждомъ преподаваніи.

Что же значать эти слова, какъ они понимаются и какъ должны быть понимаемы?

Я не буду повторять тѣхъ споровъ и бесѣдъ, которые имѣль съ педагогами объ этомъ предметѣ, ни

выписывать изъ книгъ тѣхъ противорѣчашихъ мнѣній которыхъ живутъ въ литературѣ о томъ же предметѣ,— это было бы слишкомъ длинно, и каждый, прочтя первую педагогическую статью, можетъ прозѣрить истину моихъ словъ, а здѣсь постараюсь объяснить происхожденіе этихъ понятій, ихъ различія и причины неясности ихъ пониманія.

Въ понятіи педагоговъ воспитаніе включаетъ въ себя преподаваніе.

Такъ называемая наука, педагогика, занимается только воспитаніемъ и смотритъ на образовывающагося человѣка какъ на существо, совершенно подчиненное воспитателю. Только черезъ его посредство образовывающійся получаетъ образовательныя или воспитательныя впечатлѣнія, будутъ ли эти впечатлѣнія книги, разсказы, требованія запоминанія, художественные или тѣлесныя упражненія. Весь внѣшній міръ допускается къ воздействию на ученика только на столько, на сколько воспитатель находитъ это удобнымъ. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемою стѣной отъ вліянія міра и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускаетъ то, что считаетъ полезнымъ. Я не говорю о томъ, что дѣжалось или дѣляется у такъ называемыхъ отсталыхъ людей, я не воюю съ мельницами,— я говорю о томъ, какъ понимается и прилагается воспитаніе у такъ называемыхъ самыхъ лучшихъ передовыхъ воспитателей. Вездѣ вліяніе жизни отстранено отъ заботъ педагога, вездѣ школа обстроена кругомъ китайскою стѣной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное вліяніе только на столько, на сколько это нравится воспитателямъ. Вліяніе жизни не признается. Такъ смотритъ наука-педагогика, потому что признаетъ за собой право знать, что нужно для образованія наи-

лучшаго человѣка, и считаетъ возможнымъ устранить отъ воспитанника всякое внѣ-воспитательное вліяніе; такъ поступаетъ и практика воспитанія.

На основаніи такого взгляда, естественно, смыши-
вается воспитаніе и образованіе, ибо признается, что не будь воспитанія, не было бы и образованія. Въ послѣднее же время, когда смутно начала сознаваться потребность свободы образованія, лучшіе педагоги пришли къ убѣждѣнію, что преподаваніе есть единственное средство воспитанія, но преподаваніе принудительное, обязательное, и потому стали смышивать всѣ три понятія — воспитаніе, образованіе и обученіе.

По понятіямъ педагога-теоретика, воспитаніе есть дѣйствіе одного человѣка на другого и включаетъ въ себя три дѣйствія: 1) нравственное или насильственное вліяніе воспитателя, — образъ жизни, наказанія; 2) обученіе и преподаваніе, и 3) рукохожденіе жизненными вліяніями на воспитываемаго. Ошибка и смышеніе понятій, по нашему убѣждѣнію, происходятъ отъ того, что педагогика принимаетъ своимъ предметомъ воспитаніе, а не образованіе, и не видитъ возможности для воспитателя предвидѣть, соразмѣрить и опредѣлить всѣ вліянія жизни. Каждый педагогъ соглашается, что жизнь вноситъ свое вліяніе и до школы и послѣ школы, и несмотря на все стараніе устранить ее, и во время школы. Вліяніе это такъ сильно, что большую частью уничтожается все вліяніе школьнаго воспитанія; но педагогъ видитъ въ этомъ только недостаточность развитія науки и искусства педагогики, и все-таки признаетъ своюю задачей воспитаніе людей по извѣстному образцу, а не образованіе, то-есть изученіе путей, посредствомъ которыхъ образуются люди, и содѣйствіе этому свободному образованію. Я соглашаюсь, что *Unterricht*, ученіе, преподаваніе, есть часть *Erziehung*, воспитанія, но образованіе включаетъ въ себѣ то и другое.

Воспитаніе не есть предметъ педагогики, но одно изъ явлений, на которое педагогика не можетъ не обратить вниманія, предметомъ же педагогики должно и можетъ быть только образованіе. Образованіе въ обширномъ смыслѣ, по нашему убѣжденію, составляетъ совокупность всѣхъ тѣхъ вліяній, которыя развиваются человѣка, даютъ ему болѣе обширное міросозерцаніе, даютъ ему новыя свѣдѣнія. Дѣтскія игры, страданія, наказанія родителей, книги, работы, ученіе насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь—все образовываетъ.

Образованіе вообще понимается или какъ послѣдствіе всѣхъ тѣхъ вліяній, которыя жизнь оказываетъ на человѣка (въ смыслѣ образованіе человѣка, мы говоримъ: образованный человѣкъ), или какъ самое вліяніе на человѣка всѣхъ жизненныхъ условій (въ смыслѣ образованіе нѣмца, русскаго мужика, барина, мы говоримъ: человѣкъ получилъ плохое образованіе или хорошее и т. п.). Только съ этимъ послѣднимъ мы имѣемъ дѣло. Воспитаніе есть воздействиѳ одного человѣка на другого съ цѣлью заставить воспитываемаго усвоить извѣстныя нравственные привычки (мы говоримъ: они его воспитали лицемѣромъ, разбойникомъ или добрымъ человѣкомъ. Спартанцы воспитывали мужественныхъ людей, французы воспитываютъ одностороннихъ и самодовольныхъ). Преподаваніе есть передача свѣдѣній одного человѣка другому (прѣподавать можно шахматную игру, исторіо, сапожное мастерство). Ученіе, оттѣнокъ преподаванія, есть воздействиѳ одного человѣка на другого съ цѣлью заставить ученика усвоить извѣстныя физическія привычки (учить пѣть, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподаваніе и ученіе суть средства образованія, когда они свободны, и средства воспитанія, когда ученикъ насиль-

ственno и когда преподаваніе исключительно, то-есть преподаются только тѣ предметы, которые воспитатель считаетъ нужными. Истина ясно и инстинктивно сказывается каждому. Сколько бы мы ни старались сливать раздѣльное и подраздѣлять нераздѣлимое, и поддѣлывать мысль подъ порядокъ существующихъ вещей—истина очевидна.

Воспитаніе есть принудительное, насильтвенное воздѣйствіе одного лица на другое съ цѣлью образовать такого человѣка, который намъ кажется хорошимъ; а образованіе есть свободное отношеніе людей, имѣющее своимъ основаніемъ потребность одного пріобрѣтатъ свѣдѣнія, а другого—сообщать уже пріобрѣтенное имъ. Преподаваніе, Unterricht, есть средство какъ образованія, такъ и воспитанія. Различіе воспитанія отъ образованія только въ насилии, право на которое признаетъ за собою воспитаніе. Воспитаніе есть образованіе насильтвенное. Образованіе свободно.

Воспитаніе французское éducation, англійское education, нѣмецкое Erziehung—понятія, существующія въ Европѣ, образованіе же есть понятіе, существующее только въ Россіи и отчасти въ Германіи, гдѣ имѣется почти соотвѣтствующее слово — Bildung. Во Франціи же и Англіи это понятіе и слово вовсе не существуютъ. Civilisation есть просвѣщеніе, instruction есть понятіе европейское, не переводимое по-руссски, означающее богатство школьнныхъ научныхъ свѣдѣній, или передачу ихъ, но не есть образованіе, включающее въ себя и научные знанія, и искусства, и физическое развитіе.

Я говорилъ въ первой статьѣ о правѣ насилия въ дѣлѣ образованія и старался доказать, что, во-1-хъ, насилие невозможно, во-2-хъ, не приводить ни къ какимъ результатамъ, или къ печальнымъ, въ-3-хъ, что насилие это не можетъ имѣть другого основанія кромѣ

произвола (чекесъ учигъ воровать, магометанинъ — убивать невѣрныхъ). Воспитанія, какъ предмета науки, нѣтъ. Воспитаніе есть возведенное въ принципъ стремленіе къ нравственному деспотизму. Воспитаніе есть, я не скажу—выраженіе дурной стороны человѣческой природы, но явленіе, доказывающее неразвитость человѣческой мысли, и потому не могущее быть положеннымъ основаніемъ разумной человѣческой дѣятельности — науки.

Воспитаніе есть стремленіе одного человѣка сдѣлать другого такимъ же, каковъ онъ самъ. (Стремленіе бѣднаго отнять богатство у богатаго, чувство зависти старого при взглядѣ на свѣжую и сильную молодость,— чувство зависти, возведенное въ принципъ и теорію). Я убѣждены, что воспитатель только потому можетъ съ такимъ жаромъ заниматься воспитаніемъ ребенка, что въ основе этого стремленія лежитъ зависть къ чистотѣ ребенка и желаніе сдѣлать его похожимъ на себя, то-есть больше испорченнымъ.

Я знаю барышника — дворника, постоянно подлыми путями сбивающаго себѣ копейку, который, на мои увѣщенія и подольщенія отдать славнаго 12-тилѣтняго своего сынишку ко мнѣ въ Яснополянскую школу, въ самодовольную улыбку распуская свою красную рожу, постоянно отвѣчаетъ одно и то же: «оно такъ-то-такъ, ваше сіятельство, да мнѣ нужноѣ всего прежде напитать его своимъ духомъ». И онъ его вездѣ таскаетъ съ собой и хвастается тѣмъ, что 12-тилѣтній сынишка научился обдувать мужиковъ, ссылающихъ отцу пшеницу. Кто не знаетъ отцовъ, воспитанныхъ въ юнкерахъ и корпушахъ, считающихъ только то образованіе хорошимъ, которое пропитано тѣмъ самымъ духомъ, въ которомъ эти отцы сами воспитывались? Развѣ не точно такъ же пропитываютъ своимъ духомъ профессора въ университетахъ и монахи въ семинаріяхъ? Мнѣ не хочется

доказывать то, что я разъ уже доказывалъ, и то, что слишкомъ легко доказать: что воспитаніе, какъ умышленное формирование людей по известнымъ образцамъ, — не плодотворно, не законно и не возможно. Здѣсь я ограничусь однимъ вопросомъ. Права воспитанія не существуетъ. Я не признаю его, не признаетъ, не признавало и не будетъ признавать его все воспитываемое молодое поколѣніе, всегда и вездѣ возмущающееся противъ насилия воспитанія. Чемъ вы докажете это право? Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаете и полагаете новое для насъ несуществующее право одного человѣка дѣлать изъ другихъ людей такихъ, какихъ ему хочется. Докажите это право, но только не тѣмъ, что фактъ злоупотребленія властью существуетъ и давно уже существовалъ. Не вы истцы, а мы, — вы же отвѣтчики. Мнѣ уже нѣсколько разъ устно и печатно возражали на мысли, выраженные въ «Ясной Полянѣ» такъ, какъ успокаиваютъ неспокойное дитя. Мнѣ говорили: «безъ сомнѣнія, воспитывать такъ, какъ воспитывались въ средневѣковыхъ монастыряхъ,—безъ сомнѣнія, это не хорошо, но гимназии, университеты совсѣмъ другое дѣло». Другое еще говорили: «безъ сомнѣнія, это такъ, но, принявъ во вниманіе и т. д. такія-то и такія-то обстоятельства, надо согласиться, что иначе невозможно». Такой пріемъ возраженія, мнѣ кажется, обличаетъ не серьезность, а слабость мысли. Вопросъ поставленъ такъ: имѣеть или нѣть одинъ человѣкъ право на воспитаніе другого? Нельзя отвѣтить—нѣть, но однако же... Необходимо отвѣтить: да или нѣть. Если да,—то жидовская синагога, дьячковское училище имѣютъ столь же законное право существовать, какъ всѣ наши университеты. Если нѣть, то и вашъ университетъ, какъ воспитательное заведеніе, столь же незаконенъ, если только онъ несовершененъ и всѣ не признаютъ его таковыемъ.

Я не вижу середины и не по одной теоріи, но и въ дѣйствительности. Для меня одинаково возмутительны гимназія съ своею латынью и профессоръ университета съ своимъ радикализмомъ или материализмомъ. Ни гимназистъ, ни студентъ не имѣютъ свободы выбора. По моимъ наблюденіямъ, даже результаты всѣхъ этихъ родовъ воспитанія одинаково уродливы. Развѣ не очевидно, что курсы ученья нашихъ высшихъ учебныхъ заведеній будутъ въ ХХІ столѣтіи казаться нашимъ потомкамъ столь же странными и бесполезными, какими намъ кажутся теперь средневѣковыя школы. Такъ легко притти къ тому простому заключенію, что если въ исторіи человѣческихъ знаній не было абсолютныхъ истинъ, а однѣ ошибки постоянно смѣнялись другими, то на какомъ основаніи принуждать молодое поколѣніе усвоивать тѣ знанія, которыхъ наѣрное окажутся ошибочными? Скажутъ и говорили: если такъ было всегда, то о чёмъ вы хлопочёте? — такъ должно быть. Я никакъ не вижу этого. Если люди всегда убивали другъ друга, то изъ этого никакъ не слѣдуетъ, чтобы это всегда такъ должно было быть, и чтобы убийство нужно было возводить въ принципъ, особенно если бы найдены были причины этихъ убийствъ и указана возможность обойтись безъ нихъ. Главное же, зачѣмъ вы, признавая общее человѣческое право воспитанія, осуждаете дурное воспитаніе? Осуждаетъ отецъ, отдавши своего сына въ гимназію, осуждаетъ религія, глядя на университеты, осуждаетъ правительство, осуждаетъ общество. Или признать за *каждымъ* право, или ни за кѣмъ. — Я не вижу середины. Наука должна решить вопросъ: имѣемъ ли мы право воспитанія или нѣть? Отчего не сказать правды? Вѣль университетъ не любить поповскаго образованія и говоритъ, что нѣть ничего хуже семинарій; духовные не любять университетскаго образованія и говорятъ, что нѣтъ ни-

чего хуже университетовъ, что это только школы гордости и атеизма; родители осуждают университеты; университеты осуждают кадетскіе корпуса; правительство осуждает университеты и наоборотъ. Кто же правъ, кто виноватъ? Здравая мысль въ живомъ, не мертвомъ народѣ, въ виду такихъ вопросовъ, не можетъ заниматься составленіемъ картинокъ для нагляднаго обученія, ей необходимо отвѣтить на эти вопросы. А будетъ ли эта мысль называться педагогика, или нѣтъ — это все равно. Есть два отвѣта: или признать право за тѣмъ, къ кому мы ближе, или кого мы больше любимъ, или боимся, какъ дѣлаетъ это большинство (попъ я, то считаю семинаріи лучше всего, военный я, то предпочитаю кадетскій корпусъ, студентъ, то признаю одни университеты. Такъ дѣлаемъ мы всѣ, только обставляя свои пристрастія болѣе или менѣе остроумными доводами и вовсе не замѣчая, что всѣ наши противники дѣлаютъ то же самое); или ни за кѣмъ не признавать права воспитанія. Я избралъ этотъ послѣдній путь и старался доказать почему.

Я говорю, что университеты не только русскіе, но и во всей Европѣ, какъ скоро не совершенно свободны, не имѣютъ другого основанія, какъ произволъ, и столь же уродливы, какъ монастырскія школы. Я прошу будущихъ критиковъ не стушевывать моихъ выводовъ: или я вру, или ошибается вся педагогика — средины не можетъ быть. И такъ, до тѣхъ поръ, пока не будетъ доказано права воспитанія, я не признаю его. Но тѣмъ не менѣе, не признавая права воспитанія, я не могу не признавать самого явленія, факта воспитанія, и долженъ объяснить его. Откуда взялось воспитаніе и тотъ странный взглядъ нашего общества, то необъяснимое противорѣчіе, вслѣдствіе котораго мы говоримъ: эта мать дурна, она не имѣетъ права воспитывать свою dochь, — отнять ее у матери; это заведеніе дурно, —

уничтожить его; а это заведение хорошо,—надо поддержать его? Вследствие чего существует воспитание?

Если существует въкими такое ненормальное явление, какъ насилие въ образованіи,—воспитаніе, то причины этого явленія должны корениться въ человѣческой природѣ. Причины эти явижу: 1) въ семействѣ, 2) въ религіи, 3) въ государствѣ и 4) въ обществѣ (въ тѣсномъ смыслѣ,—у насъ, въ кругу чиновниковъ и дворянства).

Первая причина состоить въ томъ, что отецъ и мать, какіе бы они ни были, желаютъ сдѣлать своихъ дѣтей такими же, какъ они сами, или по крайней мѣрѣ такими, какими бы они желали быть сами. Стремленіе это такъ естественно, что нельзя возмущаться противъ него. До тѣхъ поръ, пока право свободнаго развитія каждой личности не вошло въ сознаніе каждого родителя, нельзя требовать ничего другого. Кроме того, родители болѣе всякаго другого будутъ зависѣть отъ того, чѣмъ сдѣляется ихъ сынъ: такъ что стремленіе ихъ воспитать его по-своему можетъ называться ежели не справедливымъ, то естественнымъ.

Вторая причина, порождающая явленіе воспитанія, есть религія. Какъ скоро человѣкъ — магометанинъ, жилъ или христіанинъ—твердо вѣритъ, что человѣкъ, не признающій его ученія, не можетъ быть спасенъ и губитъ свою душу навѣки, онъ не можетъ не жалеть, хотя насильно, обратить и воспитать каждого ребенка въ своеемъ ученіи.

Повторю еще разъ: религія есть единственное, законное и разумное основаніе воспитанія.

Третья и самая существенная причина воспитанія заключается въ потребности правительства воспитать такихъ людей, какіе имъ нужны для известныхъ целей. На основаніи этой потребности основываются детские корпуса, училища правовѣдѣнія, инженерная

и другія школы. Если бы не было слугъ правительству, не было бы правительства; если бы не было правительства, не было бы государства. Стало-быть, и эта причина имѣеть неоспоримыя оправданія.

Четвертая причина, наконецъ, лежитъ въ потребности общества,— того общества, въ тѣсномъ смыслѣ, которое у насъ представляется дворянствомъ, чиновничествомъ и отчасти купечествомъ. Этому обществу нужны помощники, потворщики и участники.

Замѣчательно то, — я прошу читателя, для ясности послѣдующаго, обратить на это обстоятельство особое вниманіе, — замѣчательно то, что въ наукѣ и литературѣ встрѣчаются постоянно нападки на насилие воспитанія семейнаго (говорятъ: родители развращаютъ своихъ дѣтей,— а, кажется, какъ естественно, чтобы отецъ и мать желали сдѣлать своихъ дѣтей такими же, какъ они сами), встрѣчаются нападки на религіозное воспитаніе (кажется, годъ тому назадъ вся Европа стонала за одного жиленка, воспитаннаго на сильно христіаниномъ; а нѣть ничего законнѣе желанія дать попавшемуся мнѣ ребенку средство вѣчнаго спасенія въ той единственной религіи, въ которую я вѣрю), встрѣчаются нападки на воспитаніе чиновниковъ, офицеровъ; а какъ же необходимому для всѣхъ насъ правительству не образовывать для себя и для насъ служителей? Но на образованіе общественное не слышно нападокъ. Привилегированное общество съ своимъ университетомъ всегда право, а, несмотря на то, оно воспитываетъ въ понятіяхъ, противныхъ народу, всей массѣ народа, и не имѣеть оправданія, кроме гордости. Отчего это? Я думаю — только отъ того, что мы не слышимъ голоса того, кто нападаетъ на насъ, не слышимъ, потому что онъ говорить не въ печати и не съ каѳедры. А это могучій голосъ народа, — надо прислушиваться къ нему.

Возьмите въ наше время и въ нашемъ обществѣ, какое хотите, общественное заведеніе—отъ народной школы и приюта для бѣдныхъ дѣтей до женскаго пансиона, до гимназій и университетовъ,— во всѣхъ этихъ заведеніяхъ вы найдете одно непонятное, но никому не бросающееся въ глаза явленіе. Родители, начиная съ крестьянъ, мѣщанъ до купцовъ и дворянъ, жалуются на то, что дѣтей ихъ воспитываютъ въ чуждыихъ ихъ средѣ понятіяхъ. Купцы и старого вѣка аворяне говорятъ: мы не хотимъ гимназій и университетовъ, которые сдѣлаютъ изъ нашихъ дѣтей безбожниковъ и вольнодумцевъ. Крестьяне и мѣщане не хотятъ школы, приютовъ и пансионовъ, чтобы не сдѣлали изъ ихъ дѣтей белоручекъ и писарей вместо пахарей. Вмѣстѣ съ тѣмъ всѣ воспитатели безъ исключенія, отъ народныхъ школъ до высшихъ учебныхъ заведеній, заботятся объ одномъ — воспитать вѣренныхъ имъ дѣтей такъ, чтобы дѣти эти не были похожи на своихъ родителей. Нѣкоторые воспитатели наивно признаются, нѣкоторые, хотя не признаваясь, считаютъ сами себя образцами того, чѣмъ должны быть, а родителей образцами той грубости, того невѣжества и тѣхъ пороковъ, какими не должны быть ихъ воспитанники. Воспитательница, уродливое, изломанное жизнью созданіе, полагающая все совершенство человѣческой природы въ искусствѣ присѣдать, надѣвать воротнички и во французскомъ языкѣ, конфиденціально сообщаетъ вамъ, что она — мученица своихъ обязанностей, что всѣ ея труды воспитанія пропадаютъ даромъ отъ невозможности удалить совершенно дѣтей отъ вліянія родителей, что воспитанницы ея, начинавшія уже забывать русскій языкъ и начинавшія скверно говорить по-французски, начинавшія забывать обращеніе съ кухарками, возносили на кухнѣ и бѣганіе босикомъ, а, слава Богу, выучив-

шія уже Александра Македонского и Гваделупу, при свиданії съ домашними — увы! — забываютъ все это и усваиваютъ вновь свои тривіальныя привычки. Воспитательница эта, не только не стѣсняясь передъ своими воспитанницами, будетъ подтрунивать надъ ихъ матерями или вообще надъ всѣми женщинами, принадлежащими къ ихъ кругу, но она считаетъ своею заслугой, посредствомъ ироніи надъ прежнею средой воспитанницъ, перемѣнить ихъ взглядъ и понятія. Я не говорю уже о той искусственной материальной обстановкѣ, которая должна совершенно измѣнить весь взглядъ воспитываемыхъ. Дома всѣ удобства жизни — вода, пироги, хорошая провизія, хорошо приготовленный обѣдъ, чистота и удобство помѣщенія — все зависѣло отъ трудовъ и заботъ матери и всего семейства. Больше трудовъ и заботъ — больше удобства, меньше трудовъ и заботъ — меньше удобства. Простая штучка, но, я смѣю думать, больше поучительная, чѣмъ французскій языкъ и Александръ Македонскій. При общественномъ же воспитаніи это постоянное, жизненное возмездіе за трудъ до такой степени устроено, что не только не будутъ хуже или лучше обѣдъ, чище или чернѣе наволочки, лучше или хуже матерты полы, — будетъ ли ученица о томъ заботиться или нѣтъ, но у вей нѣтъ даже своей келейки, своего уголка, который бы она могла убрать или не убрать по-своему, нѣтъ возможности изъ лоскутовъ и лентъ сдѣлать себѣ нарядъ. «Ну, что, лежачаго не бываютъ, — скажутъ девять десятыхъ читателей: — что и говорить о пансионакъ и т. п.». Нѣтъ, они не лежачіе, они стоячіе крѣпко, стоячіе на опорѣ права воспитанія. Пансионы нисколько не уродливѣе гимназій, университетовъ. Въ основаніи тѣхъ и другихъ лежитъ одинъ и тотъ же принципъ: признанное за однимъ человѣкомъ, или небольшимъ собраніемъ лю-

дей, право дѣлать изъ другихъ людей такихъ, какихъ имъ хочется. Пансионы не лежачіе,—ихъ существуетъ и будутъ существовать тысячи, потому что они имѣютъ такое же право на образование, какъ воспитательные гимназіи и университеты. Разница развѣ въ томъ, что мы не признаемъ почему-то права за семьей воспитывать, какъ ей угодно,—отрываемъ ребенка отъ развратной матери и помѣщаемъ въ пріютъ, гдѣ его исправитъ испорченная воспитательница.

Мы не признаемъ за религіей права воспитывать, мы кричимъ противъ семинарій и монастырскихъ школъ, мы не признаемъ этого права и за правительствомъ, мы недовольны кадетскими корпусами, школами правовѣдѣнія и т. п., но у насъ недостаетъ силы отрицать законность заведеній, въ которыхъ общество, т.-е. не народъ, но высшее общество, признаетъ за собой право воспитывать по-своему—пансионы для девицъ и университеты. Университеты? Да, университеты. Я позволю себѣ анализировать и этотъ храмъ премудрости. Съ моей точки зрѣнія, онъ ни на шагъ не только не ушелъ впередъ отъ женского заведенія, но въ немъ-то и лежитъ корень зла—деспотизмъ общества, на который не поднимали еще руку.

Какъ пансионъ рѣшилъ, что нѣтъ спасенія безъ инструмента, называемаго фортепіано, и языка французскаго, такъ точно одинъ мудрецъ или компанія такихъ мудрецовъ (пускай подъ этою компаніей будутъ разумѣть представителей европейской науки, отъ которой мы будто бы преемствовали нашу организацію университетовъ, все-таки эта компанія мудрецовъ будетъ очень-очень малочисленна въ сравненіи съ тою массой учащихся, для которой въ будущемъ организовать университетъ) учредила университетъ для изученія рѣшительно всякихъ наукъ въ ихъ высшемъ, са-

момъ высшемъ развитіи, и, не забудьте, учредила такія заведенія въ Москвѣ, въ Петербургѣ, въ Казани, въ Киевѣ, въ Дерптѣ, въ Харьковѣ, завтра учредить еще въ Саратовѣ, въ Николаевѣ: гдѣ только захочется, тамъ и учредится заведеніе для изученія всѣхъ наукъ въ ихъ высшемъ развитіи. Я сомнѣваюсь, чтобы мудрецы эти придумали организацію такого заведенія. Воспитательница еще легче: для нея есть образецъ — она сама. Здѣсь же образцы слишкомъ разнообразны и сложны. Но положимъ, что такая организація придумана, — положимъ, что еще невѣроятнѣе, что у насъ есть люди для такихъ заведеній. Посмотримъ на дѣятельность такого заведенія и его результаты. Я говорилъ уже о невозможности доказать программу какого бы то ни было учебнаго заведенія, тѣмъ менѣе университета, какъ не готовящаго ни къ какому другому заведенію, но прямо къ жизни. Я повторяю только, въ чемъ не могутъ не согласиться всѣ непредупрежденные люди, что доказать необходимость подраздѣленія факультетовъ нѣть никакой возможности.

Какъ воспитательница, такъ и университетъ считаютъ первымъ условiemъ допущенія къ участію въ образованіи оторванность отъ первобытной среды. Университетъ, общимъ правиломъ, принимаетъ только учениковъ, прошедшихъ семилѣтній искусъ гимназическаго курса и живущихъ въ большомъ городѣ. Малая часть вольнослушающихъ проходитъ тотъ же гимназический курсъ, только не съ помощью гимназіи, а домашнихъ учителей.

Прежде чѣмъ вступить въ гимназію, ученикъ долженъ пройти курсъ уѣзднаго и народнаго училища.

Я попробую, оставивъ въ покое ученыя ссылки на исторію и глубокомысленныя сравненія положенія дѣла въ европейскихъ государствахъ, просто говорить

о томъ, что происходит на нашихъ глазахъ въ Россіи.

Надѣюсь, всѣ согласны, что назначеніе нашихъ воспитательныхъ учрежденій состоить преимущественно въ распространеніи образованія между всѣми сословіями, а не въ поддерживаніи образованія въ исключительно завладѣвшемъ имъ сословіи, т.-е., что мы не столько заботимся о томъ, чтобы были образованы сыновья какого-нибудь богача или вельможи (эти найдутъ себѣ образованіе, если не въ русскомъ, то въ европейскомъ заведеніи), сколько намъ дорого дать образованіе сыну дворника, третьей гильдіи купца, мѣщанина, священника, сыну бывшаго двороваго и т. п. Я не говорю о крестьянинѣ — это были бы далеко неисполнимыя мечтанія. Однимъ словомъ, цѣль университета — распространеніе образованія на наибольшее число людей. Возьмемъ для примѣра сына мелкаго городскаго купца или мелкаго мѣстнаго дворянина. Мальчика прежде всего отдаютъ учиться грамотѣ. Ученіе это, какъ извѣстно, состоить изъ зуబренія непонятныхъ славянскихъ рѣчей, продолжающагося, какъ извѣстно, три, четыре года. Вынесенные изъ такого ученія знанія оказываются неприложимыми къ жизни; нравственная привычки, вынесенные оттуда же, состоять въ неуваженіи къ старшимъ, къ учителямъ, иногда въ воровствѣ книгъ и т. п., и главное — въ праздности и лѣни.

Кажется, излишне доказывать, что школа, въ которой учатся три года тому, чему можно выучиться въ три мѣсяца, есть школа праздности и лѣни. Ребенокъ, неподвижно обязанній сидѣть 6 часовъ за книгой, выучивая въ цѣлый день то, что онъ можетъ выучить въ полчаса, искусственно пріучается къ самой полной и зловредной праздности. По возвращеніи изъ такой школы, девять десятыхъ родителей, въ особен-

ности матерей, находятъ своихъ дѣтей отчастій испорченными, физически разслабленными и отчужденными, но потребность сдѣлать изъ нихъ людей съ успѣхомъ въ свѣтѣ побуждаетъ отдать ихъ дальше въ уѣздное училище. Въ этомъ заведеніи обученіе праздности, обману, лицемѣрію и физическаго разслабленія продолжается съ большею силой. Въ уѣздномъ училищѣ еще видишь здоровыя лица, въ гимназіи рѣдко, въ университетѣ почти никогда. Въ уѣздномъ училищѣ предметы преподаванія еще менѣе приложимы къ жизни, чѣмъ въ первомъ. Тутъ начинаются Александръ Македонскій, Гладелупа и мнимое объясненіе явлений природы, ничего не дающихъ ученику, кромѣ ложной гордости и презрѣнія къ родителямъ, въ которомъ примѣръ учителя поддерживаетъ его. Кто не знать этихъ учениковъ, глубоко презирающихъ весь простой необразованный народъ на томъ основаніи, что они слышали отъ учителя, что земля круглая и что воздухъ состоитъ изъ азота и кислорода! Послѣ уѣзднаго училища, та глупая мать, надъ которойю такъ мило подтруниваютъ писатели повѣстей, еще больше тужить надъ физически и нравственно измѣнившимся дѣтищемъ. Наступаетъ гимназіческій курсъ съ тѣми же пріемами экзаменовъ и принужденія, развивающими лицемѣріе, обманъ и праздность, и сынъ купца или мелкопомѣстнаго дворянина, не знающаго, гдѣ сыскать работника или приказчика, учить ужъ наизусть французскую, латинскую грамматику, исторію Лютера и, на несвойственному себѣ языкѣ, изошряется писать сочиненія о выходахъ представительного образа правленія. Кромѣ всей этой, ни къ чему не приложимой мудрости, онъ учится уже дѣланію долговъ, обманамъ, выманиванію у родителей денегъ, распутству и т. п., наукамъ, которая свое окончательное развитіе получаетъ въ университетѣ. Здѣсь, въ гимназіи, мы уже

видимъ окончательное отреченіе отъ дома. Просвѣщенные учителя стараются возвысить его надъ его природною средой, съ этою цѣлью ему даютъ читать Бѣлидскаго, Маколея, Льюиса и т. д.; все это не потому, чтобы онъ имѣлъ къ чему - нибудь исключительную склонность, а чтобы вообще развить его, какъ они это называютъ. И гимназистъ, на основаніи смуглыхъ понятій и соотвѣтствующихъ имъ словъ — прогрессъ, либерализмъ, материализмъ, историческое развитіе и т. п., съ презрѣніемъ и отчужденіемъ смотрѣть на свое прошедшее. Цѣль наставниковъ достигнута, но родители, и въ особенности мать, еще съ болѣшимъ недоумѣніемъ и грустью смотрятъ на своего измѣженаго, чужимъ языкомъ говорящаго, чужимъ умомъ думающаго, курящаго папиросы и пьющаго вино, самоувѣренного и самодовольного Ваню. Дѣло сдѣлано,—и другое такое же,—думаютъ родители,—должно быть, такъ надо,—и Ваня отправляется въ университетъ. Родители не смѣютъ сказать самимъ себѣ, что они ошиблись.

Въ университетѣ, какъ сказано уже, рѣдко кого увидишь съ здоровымъ и свѣжимъ лицомъ и ни одного не увидишь, который бы съ уваженіемъ, хотя бы съ неуваженіемъ, но спокойно, смотрѣлъ на ту среду, изъ которой онъ вышелъ и въ которой ему приведется жить; онъ смотрѣть на нее съ презрѣніемъ, отвращеніемъ и высокомѣрнымъ сожалѣніемъ. Такъ онъ смотрѣть на людей своей среды, на своихъ родныхъ, такъ же смотрѣть и на ту дѣятельность, которая предстояла бы ему по общественному положенію. Только три карьеры исключительно представляются ему въ золотомъ сияніи: ученый, литераторъ и чиновникъ.

Изъ предметовъ преподаванія нѣтъ ни одного, который бы былъ приложимъ къ жизни, и преподаютъ ихъ точно такъ же, какъ заучиваютъ псалтырь

и географію Ободовскаго. Я исключаю только предметы опытные, какъ-то: химію, физіологію, анатомію, даже астрономію, въ которыхъ заставляютъ работать студентовъ; все остальные предметы, какъ-то: філософія, исторія, право, филологія учатся наизусть, только съ цѣлью отвѣтить на экзаменѣ,—какіе бы ни были экзамены—переходные или выпускные, это все равно. Я вижу высокомѣрное презрѣніе профессоровъ, читающихъ эти строки. Они не удостоятъ меня даже озлобленіемъ и не снизойдутъ съ высоты своего величія для того, чтобы доказать писателю повѣстей, что онъ ничего не понимаетъ въ этомъ важномъ и таинственномъ дѣлѣ. Я это знаю, но никакъ не могу вслѣдствіе того удержать выводовъ разсудка и наблюдательности. Никакъ не могу я вмѣстѣ съ гг. профессорами признать невидимо совершающагося надъ студентами таинства образованія, независимо отъ формы и содержанія лекцій профессоровъ. Не признаю я всего этого, такъ же какъ не признаю столь же таинственнаго, никѣмъ не объясненнаго образовательного вліянія классическаго воспитанія, о которомъ уже не считаютъ нужнымъ спорить. Сколько бы признанныхъ всѣмъ міромъ мудрецовъ и поченныхъ по характеру людей ни утверждали, что для развитія человѣка полезнѣе всего выучить латинскую грамматику, греческіе и латинскіе стихи въ подлинникѣ, когда ихъ можно читать въ переводѣ, я не повѣрю этому, такъ же какъ не повѣрю тому, что для развитія человѣка нужно стоять три часа на одной ногѣ. Это нужно доказать не однимъ опытомъ. Опытомъ доказывается все, что угодно. Псалтырникъ опытомъ доказываетъ, что лучшее средство выучить грамотѣ—это заставить учить псалтырь; башмачникъ говоритъ, что лучшее средство выучить мастерству—заставлять ребятъ два года таскать воду, рубить дрова и т. д. Такимъ путемъ до-

кажете все, что угодно. Все это я говорю только къ тому, чтобы защитники университетовъ не говорили бы мнѣ объ историческомъ значеніи, о таинственномъ образовательномъ вліяніи, объ общей связи государстvenныхъ воспитательныхъ учрежденій, не приводили бы мнѣ въ примѣръ оксфордскіе, гейдельбергскіе университеты, а позволили бы мнѣ разсуждать по простому и здравому смыслу и сами бы разсуждали такъ же. Я знаю только то, что, поступая въ университетъ 16—18 лѣтъ, для меня, по факультету, въ который я поступилъ, уже опредѣленъ кругъ моихъ знаній и опредѣленъ совершенно произвольно. Я прихожу на какую-нибудь лекцію изъ предписанныхъ мнѣ по факультету, я обязанъ не только слушать все, что читаетъ мнѣ профессоръ, но и заучить это, если не слово въ слово, то предложеніе въ предложеніе. Если я не выучу всего этого, профессоръ не дастъ мнѣ необходимаго аттестата при выпускномъ или переводномъ экзаменѣ. Я не говорю уже о злоупотребленіяхъ, повторяющихся сотню разъ. Для того, чтобы получить этотъ аттестатъ, я долженъ исполнить любимыя привычки профессора: или сидѣть всегда на первой лавкѣ и записывать, или имѣть испуганный или веселый видъ на экзаменѣ, или имѣть одинаковыя убѣжденія съ профессоромъ, или посещать аккуратно его вечера (это не мои выдумки, а мнѣнія студентовъ, которыя можно всегда слышать въ каждомъ университетѣ). Слушая лекціи, я могу не соглашаться со взглядомъ профессора, могу на основаніи чтеній по предмету, которымъ занимаюсь, находить, что лекціи профессора плохи,— я все-таки долженъ ихъ слушать или, по крайней мѣрѣ, выучивать.

Въ университетахъ существуетъ догматъ, который не высказывается профессорами, это догматъ папской непогрѣшимости профессора. Мало того, образованіе

студентовъ профессоромъ совершаются, какъ и у всѣхъ жрецовъ, тайно, келейно и съ требованіемъ благоговѣнія отъ непосвященныхъ и студентовъ. Какъ скоро профессоръ назначенъ, профессоръ начинаетъ читать, и будь онъ глупъ отъ природы, поглупѣй онъ во время исполненія своей должности, отстань онъ совершенно отъ науки, будь онъ недостойнымъ по характеру человѣкомъ,— онъ продолжаетъ читать, пока продолжаетъ жить, и нѣтъ студентамъ никакого средства выразить свое удовольствіе или неудовольствіе. Мало того, то, что читаетъ профессоръ, остается тайной для всѣхъ, кроме студентовъ. Можетъ-быть, это происходитъ отъ моего невѣжества, но я не знаю книгъ—руководствъ, составленныхъ изъ чтеній профессоровъ. Если и бывали такие курсы, то въ пропорціи одного на сотню.

Что это такое значитъ?! Профессоръ преподаетъ науку въ высшемъ образовательномъ заведеніи, — положимъ, исторію русскаго права или гражданское право,—стало-быть, онъ знаетъ эту науку въ высшемъ ея развитіи, стало-быть, онъ такъ умѣль соединить всѣ различные взгляды на науку или выбрать одинъ изъ нихъ—современнѣйшій и доказать, почему это такъ,—за что же онъ лишаетъ всѣхъ насъ, всю Европу, плодовъ своей мудрости и передаетъ ихъ только слушающимъ его студентамъ? Неужели ему неизвѣстно, что существуютъ хорошие издатели, платящіе хорошия деньги за хорошия книги, что существуетъ литературная критика, оцѣнивающая литературные произведенія, и что студентамъ было бы гораздо удобнѣе читать его книгу дома, лежа на кровати, чѣмъ записывать его лекціи? Если каждый годъ измѣняется и дополняется наука, то каждый годъ могли бы являться новыя дополнительныя статьи. Литература и общество были бы благодарны. Отчего же они не печатаютъ своихъ курсовъ?

Я бы желалъ объяснить это равнодушиемъ къ литературному успѣху, но къ несчастью вижу, что тѣ же жрецы³ науки не отказываются напечатать легонькую политическую статейку, иногда не касающуюся ихъ предмета. Я боюсь, что тайна университетскаго преподаванія происходитъ отъ того, что 90 изъ 100 курсовъ, будь они напечатаны, не выдержатъ нашей неразвитой литературной критики. Почему непремѣнно нужно читать, а не дать студентамъ въ руки хорошую книгу свою или чужую, одну или двѣ, или десять хорошихъ книгъ?

То условіе, что въ университѣтѣ нужно читать профессору и непремѣнно отъ себя, принадлежитъ къ догматамъ университетской практики, въ которую я не вѣрю и которую доказать невозможно. «Изустная передача запечатлѣвается болѣе въ умахъ и т. д.», скажутъ мнѣ; все это несправедливо. Я знаю себя и многихъ другихъ, составляющихъ не исключение, но общее правило, которые при устной передачѣ ничего не понимаютъ и понимаютъ хорошо только тогда, когда спокойно дома читають книгу. Изустная передача имѣла бы значеніе только тогда, когда студенты имѣли бы право оппонировать, и лекція была бы бесѣда, а не урокъ. Тогда бы только мы, публика, не имѣли права требовать оглашенія отъ профессоровъ тѣхъ руководствъ, по которымъ они зо лѣтъ сряду учатъ нашихъ дѣтей и братій. При теперешнемъ же порядкѣ чтеніе лекцій есть только забавный обрядъ, не имѣющій никакого смысла, и въ особенности забавный по важности, съ которою онъ совершается.

Я не пріискыватель средствъ для исправленія университетовъ; я не говорю, что, допустивъ на лекціяхъ право студентовъ возраженія, можно было бы осмыслить университетское преподаваніе. Насколько я знаю профессоровъ и студентовъ, мнѣ кажется, что

въ этомъ случаѣ студенты будутъ школьничать, либеральничать, профессора не будутъ въ состояніи хладнокровно, не прибѣгая къ власти, вести препоія, и что дѣло пойдетъ еще хуже. Но изъ этого, по моему мнѣнію, никакъ не слѣдуетъ, чтобы студенты обязаны были молчать, а профессора имѣли право говорить все, что имъ вздумается; изъ этого только слѣдуетъ, что все университетское устройство стоитъ на ложныхъ основаніяхъ.

Понятенъ университетъ, соответствующій своему названію и своей основной ідеѣ—собранію людей съ цѣлью взаимнаго образования. Такіе университеты, неизвѣстные намъ, возникаютъ и существуютъ въ разныхъ уголкахъ Россіи; въ самыхъ университетахъ, въ кружкахъ студентовъ собираются люди, читаютъ, толкуютъ между собой, и наконецъ постановляется правило, какъ собираться и толковать между собой. Вотъ настоящій университетъ. Наши же университеты, несмотря на всѣ пустые толки о мнимой либеральности ихъ устройства, суть заведенія, ничемъ не отличающіяся по своей организаціи отъ женскихъ учебныхъ заведеній и кадетскихъ корпусовъ. Какъ кадетскіе корпуса приготавливаютъ офицеровъ, какъ училище правовѣдѣнія—чиновниковъ, такъ университеты приготавливаютъ чиновниковъ и людей университетскаго образования. (Это, какъ всѣмъ извѣстно, особый чинъ, званіе, каста почти). Университетскія происшествія послѣдняго времени объясняются для меня самимъ простымъ образомъ: студентамъ позволили выпускать воротнички рубашекъ и не застегивать мундировъ, хотѣли перестать наказывать ихъ за непосѣщеніе лекцій, и вслѣдствіе того все зданіе чуть не рушилось и непало. Чтобы поправить дѣло, есть одно средство: вновь сажать въ карцеръ за непосѣщеніе лекцій, возобновить мундиры. Еще бы лучше,

на образецъ англійскихъ учрежденій, наказывать за неудовлетворительные успѣхи и за неблагонравіе, и главное ограничить число студентовъ числомъ нужныхъ людей. Это будетъ послѣдовательно, и при такомъ устройствѣ университеты будутъ давать намъ такихъ людей, какихъ давали прежде. Университеты, какъ заведенія для образованія членовъ общества, въ тѣсномъ смыслѣ высшаго чиновничьяго общества, разумны; но какъ только захотѣли сдѣлать изъ нихъ заведенія для образованія всего русскаго общества, оказалось, что они не годятся. Я рѣшительно не понимаю, на какомъ основаніи въ кадетскихъ корпусахъ признаны необходимыми мундиры и дисциплина, а въ университетахъ, гдѣ преподаваніе точно такое же—съ экзаменомъ, принужденіемъ, съ программой и безъ права возраженія и уклоненія отъ лекцій учащихся,—почему въ университетахъ говорятъ о свободѣ и думаютъ обойтись безъ средствъ кадетскихъ корпусовъ! Пускай примѣръ германскихъ университетовъ не смущаетъ насть; намъ нельзя брать примѣръ съ немцевъ: для нихъ святы всякий обычай, всякий законъ, а для насть, къ счастью или несчастью, наоборотъ.

Вся бѣда какъ въ университетскомъ дѣлѣ, такъ и общемъ дѣлѣ образованія, происходитъ преимущественно отъ людей, не разсуждающихъ, но покоряющихся идеямъ вѣка и потому полагающихъ, что можно служить двумъ господамъ вмѣстѣ. Это тѣ самые люди, которые на мысли, выраженные мною прежде, отвѣчаютъ такъ: «правда, ужъ прошло время бить дѣтей за ученье и наизусть долбить, — все это очень справедливо,—но согласитесь, что безъ розги иногда невозможно, и что надо иногда заставлять учить наизусть. Вы правы, но зачѣмъ крайности и т. д. и т. д.».

Кажется, какъ мило разсуждаютъ эти люди, а они-то и стали враги правды и свободы. Они затѣмъ только будто бы соглашаются съ вами, чтобы, овладѣвъ вашою мыслью, измѣнять, и подрѣзывать, и подстригать ее по-своему. Они вовсе несогласны съ тѣмъ, что свобода необходима; они только говорятъ это, потому что боятся не преклониться передъ кумиромъ нашего вѣка. Они только, какъ чиновники, въ глазахъ хвалять губернатора, въ рукахъ котораго власть. Во сколько тысячъ разъ я предпочитаю моего пріятеля-попа, который прямо говоритъ, что разсуждать нечего, когда люди могутъ умереть несчастными, не узнавъ Закона Божія, и потому, какими бы то ни было средствами, необходимо выучить ребенка Закону Божію,—спаси его. Онъ говоритъ, что принужденіе необходимо, что ученье — ученье, а не веселье. Съ нимъ можно разсуждать, а съ господами, служащими деспотизму и свободѣ, нельзя. Эти-то господа порождаютъ то особенное положеніе университетовъ, въ которомъ мы теперь находимся и въ которомъ необходимо какое-то особенное искусство дипломатіи, въ которомъ, по выраженію Фигаро, неизвѣстно кто кого обманываетъ: ученики обманываютъ родителей и наставниковъ, наставники обманываютъ родителей, учениковъ и правительство и т. д. во всѣхъ возможныхъ перемѣщеніяхъ и сочетаніяхъ. И намъ говорятъ, что это такъ и должно быть; намъ говорять: вы, непосвященные, не суйте носа въ наше дѣло,—тутъ нужно особенное искусство и особенныя знанія, — это историческое развитіе. А кажется какъ дѣло просто: одни хотятъ учить, другие хотятъ учиться. Пускай учатъ, насколько умѣютъ, пускай учатся, насколько хотятъ.

Я помню, во время самого разгара дѣла костомаровскаго проекта университетовъ, я защищалъ проектъ

передъ однимъ профессоромъ. Съ какою неподражаемою глубокомысленою серьезностью, почти шопотомъ, внушительно, конфиденциально, сказалъ мнѣ профессоръ: «Да знаете ли вы, что такое этотъ проектъ? Это не проектъ нового университета, а это проектъ уничтоженія университетовъ»,—сказалъ онъ, съ ужасомъ вглядываясь въ меня. — Да что же? это было бы очень хорошо,—отвѣчалъ я,—потому что университеты дурины.— Профессоръ не сталъ болѣе разсуждать со мною, хотя былъ не въ силахъ доказать мнѣ, что университеты хороши, такъ же какъ и никто не въ силахъ доказать этого.

Всѣ люди — всѣ человѣки, даже профессора. Ни одинъ работникъ не скажетъ, что нужно уничтожить ту фабрику, на которой онъ находится кусокъ хлѣба, и не потому, чтобъ онъ это расчитывалъ, а безсознательно. Тѣ господа, которые хлопочутъ о большей свободѣ университетовъ, похожи на человѣка, который, выводя въ комнатѣ молодыхъ соловьевъ и убѣдившись въ томъ, что соловьямъ нужна свобода, выпустилъ бы ихъ изъ клѣтки и старался на бечевкѣ дать имъ свободу, а потомъ удивлялся бы, что соловьи не выводятся и на бечевкахъ, привязанныхъ имъ за ноги, и что только повывихали себѣ ноги и подошли.

Никто никогда не думалъ объ учрежденіи университетовъ на основаніи потребности народа. Это было и невозможно, потому что потребность народа была и остается неизвѣстною. Но университеты были учреждены для потребностей отчасти правительства, отчасти высшаго общества, и для университетовъ уже учреждена вся подготавливающая къ нимъ лѣстница учебныхъ заведеній, не имѣющая ничего общаго съ потребностью народа. Правительству нужны были чиновники, медики, юристы, учителя,—для приготовленія ихъ основаны университеты. Теперь для высшаго

общества нужны либералы по известному образцу, и таковыхъ приготавливаютъ университеты. Ошибка только въ томъ, что такихъ либераловъ совсѣмъ не нужно народу.

Обыкновенно говорятъ, что недостатки университетовъ происходятъ отъ недостатковъ низшихъ заведеній. Я утверждаю наоборотъ: недостатки народныхъ, особенно уѣздныхъ училищъ, происходятъ преимущественно отъ ложности требованія университетовъ.

Посмотримъ теперь на практику университетовъ. Изъ 50 студентовъ, составляющихъ аудиторію, десять человѣкъ на первыхъ двухъ лавкахъ имѣютъ тетради и записываются: изъ этихъ десяти, шесть записываются для того, чтобы понравиться профессору, изъ выработанного школой и гимназіею прислужничества, еще четверо записываются съ искреннимъ желаніемъ записывать весь курсъ, но на четвертой лекціи бросаются и много-много, что двое или трое изъ нихъ, т.-е. $\frac{1}{15}$ или $\frac{1}{20}$ курса составлять лекціи. Весьма трудно не пропустить одной лекціи. Въ математическомъ предметѣ, да и во всякомъ другомъ, пропущена одна лекція — и связь потеряна. Студентъ спрятывается съ руководствомъ, и ему естественно приходитъ простая мысль — не нести бесполезную работу записыванія лекцій, когда то же самое можно сдѣлать по руководству или чужимъ запискамъ. Въ математическомъ и всякомъ другомъ предметѣ, что долженъ знать каждый учитель, постоянно слѣдить за выводами и доказательствами учителя не въ состояніи ни одинъ ученикъ, какъ бы учитель ни старался быть подробнѣй, ясенѣ и увлекательнѣ. Очень часто съ ученикомъ случается минута затменія или развлеченія; ему нужно спросить, какъ, почему, что было прежде: связь потеряна, а профессоръ идетъ дальше. Главная забота студентовъ (и я теперь говорю только о са-

мыхъ лучшихъ) достать записки, или руководство, по которымъ можно будетъ приготовиться къ экзамену. Большинство ходитъ на лекціи или потому, что нечего дѣлать и еще вновъ не наскучило, или чтобы доставить удовольствіе профессору, или, въ рѣдкихъ случаяхъ, изъ моды, когда одинъ изъ ста профессоровъ сдѣлался популярнъ и постыдъ его лекціи сдѣлалось умственнымъ щегольствомъ между студентами. Почти всегда, съ точки зрења студентовъ, лекціи составляютъ пустую формальность, необходимую только въ виду экзамена. Большинство, въ продолженіе курса, не занимаются своими предметами, а посторонними, программа которыхъ опредѣляется кружкомъ, въ который попадаютъ студенты. На лекціи смотрятъ обыкновенно такъ же, какъ солдаты смотрятъ на ученіе; на экзаменъ такъ же, какъ на смотръ, какъ на скучную необходимость. Программа, составляемая кружкомъ, въ послѣднее время мало разнообразна; большою частью она состоитъ въ слѣдующемъ: чтеніе и повтореніе чтеній старыхъ статей Бѣлинскаго и новыхъ статей Чернышевскихъ, Антоновичей, Писаревыхъ и т. п.; кроме того, чтеніе новыхъ книгъ, имѣющихъ блестящій успѣхъ въ Европѣ, безъ всякой связи и отношенія къ предметамъ, которыми занимаются: Льюисъ, Бокль и т. п. Главное же занятіе — чтеніе запрещенныхъ книгъ и переписываніе ихъ: Фейербахъ, Молешотъ, Бюхнеръ и въ особенности Герценъ и Огаревъ. Переписывается все не по достоинству, но по степени запрещенія. Я видѣлъ у студентовъ кипы переписанныхъ книгъ, безъ сравненія большія, чѣмъ бы былъ весь курсъ четырехлѣтняго преподаванія, и въ числѣ этихъ тетрадей толстыя тетради самыхъ отвратительныхъ стихотвореній Пушкина и самыхъ бездарныхъ и безцвѣтныхъ стихотвореній Рылѣева. Еще занятіе составляютъ собранія и бесѣды о самыхъ разнородныхъ

и важныхъ предметахъ,—напримѣръ, о возстановлениі независимости Малороссіи, о распространеніи грамотности между народомъ, о сыграціи сообща какои-нибудь штуки надъ профессоромъ или инспекторомъ, которая называется требованіемъ объясненій, о соединеніи двухъ кружковъ—аристократического и плебейскаго и т. п. Все это иногда бываетъ смѣшно, но часто мило, трогательно и поэтично, какою часто бываетъ праздная молодежь. Но дѣло въ томъ, что въ эти занятія погруженъ молодой человѣкъ, сынъ мелкопомѣстнаго дворянинаго или 3-й гильдіи купца, которыхъ отцы отдали въ надеждѣ сдѣлать изъ нихъ себѣ помощниковъ, одному — помочь сдѣлать свое маленькое имѣньице производительнымъ, другому — помочь повести правильнѣе и выгоднѣе торговлю. Миньнія о профессорахъ въ этихъ кружкахъ существуютъ слѣдующія: одинъ совершенно глупъ,—говорятъ про профессора,—хоть и труженикъ; другой отсталъ отъ науки, хотя и былъ способенъ; третій нечистъ на руку и выводить только тѣхъ, кто исполняетъ такія-то его требованія; четвертый — посмѣшище рода человѣческаго, зо лѣтъ сряду читающій безобразнымъ языкомъ написанныя свои записки, — и счастливъ тотъ университетъ, въ которомъ на 50 профессоровъ есть хоть одинъ уважаемый и любимый студентами.

Прежде, когда были переводные экзамены, каждый годъ происходило хоть не изученіе предмета, но ежегодное выдалбливаніе записокъ передъ экзаменомъ. Теперь такое выдалбливаніе происходитъ два раза: при переходѣ изъ второго курса въ третій и передъ выпускомъ. Тотъ самый жребій, который прежде кидался четыре раза въ продолженіе всего курса, теперь кидается два раза.

Какъ скоро существуютъ экзамены съ ихъ настоящимъ устройствомъ, переводные или выпускные — это

все равно, непремѣнно должно существовать и безсмысленное долбленіе, и лотерея, и личное расположение, и произволъ профессора, и обманъ студентовъ. Не знаю, какъ испытывали это устроители университетовъ съ ихъ экзаменами, но какъ мнѣ показываетъ здравый смыслъ, какъ я не разъ испытывалъ это и какъ соглашались со мной многіе и многіе, — экзамены не могутъ служить мѣриломъ знаній, а служатъ только поприщемъ для грубаго произвола профессоровъ и для грубаго обмана со стороны студентовъ. Я держалъ три экзамена въ моей жизни: первый годъ я былъ не перепущенъ изъ первого на второй курсъ профессоромъ Русской Исторіи, поссорившимся передъ тѣмъ съ моими домашними, несмотря на то, что я не пропустилъ ни одной лекціи и зналъ Русскую Исторію; кромѣ того, за единицу въ нѣмецкомъ языкѣ, поставленную тѣмъ же профессоромъ, несмотря на то, что я зналъ нѣмецкій языкъ несравненно лучше всѣхъ студентовъ нашего курса. Въ слѣдующемъ году я изъ Русской Исторіи получилъ 5, потому что, поспоривъ съ студентомъ-товарищемъ, у кого лучше память, мы выучили по одному вопросу наизусть и мнѣ достался на экзаменъ тотъ самый вопросъ, который я выучилъ, какъ теперь помню — біографія Мазепы. Это было въ 45-мъ году. Въ 48-мъ году я держалъ экзаменъ на кандидата въ петербургскомъ университете, и буквально ничего не зналъ и буквально началъ готовиться за недѣлю до экзамена. Я не спалъ ночи и получилъ кандидатскіе баллы изъ гражданскаго и уголовнаго права, готовясь изъ каждого предмета не болѣе недѣли. Въ нынѣшнемъ, 62-мъ году, я зналъ студентовъ, кончавшихъ курсъ и начинающихъ готовиться къ предмету за недѣлю передъ экзаменомъ. Въ нынѣшнемъ году, я знаю, что четверокурсники поддѣлывали билеты, знаю, что одинъ

профессоръ поставилъ студенту 3, а не 5, за то, что студентъ позволилъ себѣ улыбнуться. Профессоръ замѣтилъ ему: «намъ можно улыбаться, а вамъ нельзя», и поставилъ 3.

Надѣюсь, что никто не приметъ приведенные случаи за исключение. Всякій, знающій университеты, знаетъ, что приведенные случаи составляютъ правило, а не исключение, что иначе быть не можетъ. Если же кто сомнѣвается, то мы можемъ привести миллионы случаевъ. Найдутся изобличители и съ подписью фамилій по министерству народного просвѣщенія, какъ нашлись по министерству внутреннихъ дѣлъ и юстиції. Что было въ 48-мъ, то и въ 62-мъ, то будетъ и въ 72-мъ, пока организація останется та же. Уничтоженіе мундировъ и переводныхъ экзаменовъ ни на волость не помогаетъ дѣлу свободы, это—новыя заплаты на старая платья, только разрушающія старое платье. Вино новое не вливаютъ въ мѣхи старые. Я льщу себя надеждой, что даже защитники университетовъ скажутъ: «Да, это правда, или правда отчасти. Но вы забываете, что есть студенты, съ любовью слѣдящіе за лекціями, и для которыхъ вовсе не нужны экзамены, и главное—вы забываете образовательное вліяніе университетовъ». Нѣтъ, я не забываю ни того ни другого: о первыхъ—о студентахъ, самостоятельно работающихъ,—скажу, что для нихъ не нужны университеты съ ихъ организаціей, имъ нужны только пособія—библиотека, не лекціи, которая бы они могли слушать, а бесѣды съ руководителями. Но и для этого меньшинства едва ли далугъ университеты знанія, соотвѣтственныя ихъ средѣ, если только они не хотятъ быть литераторами или профессорами. Главное же—и это меньшинство подпадаетъ тому вліянію, которое называется образовательнымъ, и которое я называю развратающимъ вліяніемъ университетовъ. Второе же возра-

жение объ образовательномъ вліяніи университетовъ принадлежитъ къ числу тѣхъ, которые основаны на вѣрѣ и прежде всего должны быть доказаны. Кто и чѣмъ доказаль, что университеты имѣютъ это образовательное вліяніе, откуда вытекаетъ это таинственное образовательное вліяніе? Общенія съ профессорами нѣтъ,— нѣтъ вытекающихъ изъ него довѣрія и любви; есть, въ большинствѣ случаевъ, боязнь и недовѣріе. Новаго, чего-нибудь такого, чего не могутъ узнать изъ книгъ студенты, они не узнаютъ отъ профессоровъ. Образовательное вліяніе лежитъ, стало-быть, въ сообществѣ молодыхъ людей, занятыхъ однимъ и тѣмъ же? Безъ сомнѣнія; но заняты они большою частью не наукой, какъ вы думаете, а приготовленіемъ къ экзаменамъ, обманомъ профессоровъ, либеральничаніемъ и всѣмъ тѣмъ, что вселяется обыкновенно въ людей, оторванныхъ отъ среды, семьи и искусственно соединенныхъ вмѣстѣ посредствомъ духа товарищества, возведенного въ принципъ и доведеннаго до самодовольства, до самохвальства. Я не говорю объ исключеніи—о студентахъ, живущихъ въ семьяхъ,—они менѣе подчиняются образовательному, т.-е. развращающему вліянію студенчества; не говорю и о тѣхъ рѣдкихъ исключеніяхъ, преданныхъ смолоду наукѣ людяхъ, которые за постояннымъ трудомъ тоже не вполнѣ подчиняются этому вліянію. И въ самомъ дѣлѣ, люди готовятся для жизни, для труда; каждый трудъ требуетъ, кроме привычки къ нему, порядка, правильности и главное—умѣнія жить и обращаться съ людьми. Посмотрите, какъ сынъ крестьянина пріучается быть хозяиномъ, сынъ дѣячка, читая на клиросѣ, быть дѣячкомъ, сынъ киргизца-скотовода быть скотоводомъ; онъ смолоду уже становится въ прямыхъ отношеніяхъ съ жизнью, съ природой и людьми, смолоду учится плодотворно, работая, и учится обезпе-

ченный съ материальной стороны жизни, т.-е. обеспеченный кускомъ хлѣба, одеждой и помѣщеніемъ,—и посмотрите на студента, оторванного отъ дома, отъ семьи, брошенного въ чужой городъ, наполненный искушеніями для его молодости, безъ средствъ къ жизни (потому что средства разсчитываются родителями только на необходимое, а всѣ уходятъ на увлеченіе); въ кругу товарищей, своимъ обществомъ только усиливающемъ его недостатки, безъ руководителей, безъ цѣли, отставъ отъ старого и не приставъ къ новому. Вотъ положеніе студента за малыми исключеніями. Изъ нихъ выходитъ то, что должно выходитъ: или чиновники, только удобные для правительства, или чиновники-профессора, или чиновники-литераторы, удобные для общества, или люди, беззѣльно оторванные отъ прежней среды, съ испорченіою молодостью и не находящіе себѣ мѣста въ жизни, такъ называемые люди *университетскаго образования*, развитые, т.-е. раздраженные, больные либералы. Университетъ есть первое и главное наше воспитательное заведеніе. Онъ первый присваиваетъ себѣ право воспитанія и первый по результатамъ, которыхъ достигаетъ, доказываетъ незаконность и невозможность воспитанія. Только съ точки зрѣнія общественной можно оправдывать плоды университета. Университетъ готовить не такихъ людей, какихъ нужно человѣчеству, а какихъ нужно испорченному обществу.

Курсъ конченъ. Я предполагаю своего воображаемаго воспитанника однимъ изъ лучшихъ воспитанниковъ во всѣхъ отношеніяхъ. Онъ пріѣзжаетъ въ семью; ему всѣ чужіе—и отецъ, и мать, и родные. Онъ не вѣритъ ихъ вѣрою, онъ не желаетъ ихъ желаніями, онъ молится не ихъ Богу, а другимъ кумирамъ. Отецъ и мать обмануты, и сынъ часто же-

лаеть сльиться съ ними въ одну семью, но уже не можетъ. То, что я говорю, не есть фраза, не есть фантазія. Я знаю очень многихъ студентовъ, вернувшихся въ свою семью, которые часто оскорбляли вѣрованія своихъ родныхъ, которые почти во всѣхъ убѣжденіяхъ—о бракѣ, о чести, о торговлѣ—расходились съ своею семьею. Но дѣло сдѣлано, и родители утѣшаютъ себя мыслью, что такой вѣкъ *нынче*, и что *нынѣшнее* образованіе таково; что не въ ихъ средѣ, но по крайней мѣрѣ, самъ по себѣ, ихъ сынъ сдѣлаетъ себѣ карьеру, найдетъ свои средства существовать и даже помогать имъ, и по-своему будетъ счастливъ. Къ несчастью, въ 9 случаяхъ изъ 10 и тутъ родители ошибаются. Кончивши курсъ, студентъ не знаетъ, куда преклонить голову. Странное дѣло!—тѣ свѣдѣнія, которыя онъ пріобрѣлъ, никому не нужны, никто за нихъ ничего не даетъ. Единственное приложеніе ихъ въ литературѣ и въ педагогикѣ, т.-е. въ наукѣ образовать опять такихъ же ненужныхъ людей. Странное дѣло!—образованіе рѣдко въ Россіи, слѣдовательно, оно должно бы было быть дорого, высоко цѣнено. А на дѣлѣ выходить наоборотъ. Машинисты намъ нужны, у насъ ихъ мало, и машинистовъ выписываютъ изъ всей Европы и платятъ имъ дорого; отчего же образованные университетски (образованныхъ людей у насъ мало) говорятъ, что они нужны, а мы не только ими не дорожимъ, но имъ дѣваться некуда? Отчего человѣкъ, кончившій курсъ у плотника, каменщика и штукатура, получаетъ сейчасъ и вездѣ 15—17 р., если онъ работникъ, и въ мѣсяцъ 25, если онъ мастеръ, рядчикъ,—а студентъ радъ, если онъ получитъ десять (я исключаю литературу и чиновничество, а говорю о томъ, что можетъ получить студентъ въ практической дѣятельности). Отчего помѣщики, оставшіе теперь при

земляхъ, которая надо сделать производительными, платить 300—500 р. мужикамъ-бурмистрамъ, а не платить и 200 р. студентамъ-камералистамъ и естественникамъ? Отчего на желѣзныхъ дорогахъ рядчики-мужики завѣдываютъ тысячами рабочихъ, а не студенты? Отчего, если студентъ и получаетъ мѣсто съ хорошимъ жалованьемъ, то получаетъ его не за знанія, пріобрѣтенные въ университѣтѣ, а за знанія, пріобрѣтенные послѣ? Отчего юристы-студенты дѣлаются офицерами, а математики и естественники—чиновниками? Хлѣбопашецъ, проживя годъ въ довольствѣ, приноситъ домой 50—60 р., а студентъ, проживя годъ, оставляетъ 100 р. долгу? Отчего народъ платить народному учителю 8, 9, 10 р. въ мѣсяцъ, все равно, будетъ ли онъ изъ дѣячковъ или студентовъ? Отчего купецъ не береть въ приказчики, не женить на своей дочери и не принимаетъ въ домъ студента, а мальчика изъ крестьянъ? Оттого,—скажутъ мнѣ, что общество не умѣетъ еще цѣнить образованія, оттого, что студентъ-учитель не станетъ обманывать рабочихъ, закабалять ихъ задатками, студентъ-купецъ не станетъ обмѣривать и обвѣшивать, оттого, что плоды образованія не такъ ощущительны, какъ плоды рутины и невѣжества. Это очень можетъ быть,—отвѣчу я, хотя наблюденія показываютъ мнѣ противное. Студентъ или вовсе не умѣетъ вести дѣло ни честно, ни безчестно, или если умѣетъ, то ведетъ дѣло только сообразно со своею природой, съ тѣмъ общимъ стремлениемъ нравственныхъ привычекъ, который выработала въ немъ жизнь независимо отъ школы. Я знаю одинаковое число честныхъ студентовъ и не студентовъ, и наоборотъ. Но положимъ даже, что университетское образование развиваетъ чувство справедливости въ человѣкѣ и что, вслѣдствіе этого, необразованные люди предпочитаютъ студентамъ необразованныхъ же

людей и цѣнять ихъ выше студентовъ. Положимъ, что это такъ; почему же мы, такъ называемые образованные люди и имѣющие средства, дворяне, литераторы, профессоры, не можемъ никуда употребить студентовъ, кромѣ какъ на службу. Я не говорю о службѣ на томъ основаніи, что служебное вознагражденіе не можетъ быть принято мѣриломъ заслугъ и знаній. Каждому извѣстно, что студентъ, отставной офицеръ, промотавшійся помѣщикъ, иностранецъ и др., какъ только имъ почему-нибудь нужно пріобрѣсти средства къ жизни,ѣдутъ въ столицу и, по мѣрѣ связей и степени требованій, получаютъ мѣсто въ администраціи, или, если не получаютъ, то считаются себѣ оскорблѣнными. Я потому не говорю о вознагражденіи служебномъ; но спрашиваю, почему тотъ же самый профессоръ, который давалъ образованіе студентамъ, даетъ 15 р. въ мѣсяцъ дворнику или 20 р. плотнику, а пришедшему къ нему студенту говоритъ, что онъ очень жалѣеть, что не можетъ ему дать мѣсто, кромѣ похлопотать у чиновниковъ, или предлагаетъ ему 10 р. за мѣсто переписчика или корректора по издаваемому сочиненію, предлагаетъ ему такое мѣсто, въ которомъ приложимъ только знанія, вынесенные имъ изъ уѣзднаго училища — умѣніе писать. Мѣсть же, гдѣ бы была приложима исторія римскаго права, греческая литература и интегральное счисленіе,—нѣтъ и не можетъ быть.

Итакъ, въ большей части случаевъ, вернувшись къ отцу сынъ изъ университета не оправдываетъ надеждъ родителей, и, чтобы не стать бременемъ для семейства, долженъ занять мѣсто, въ которомъ нужно только умѣть писать и въ которомъ онъ становится въ конкуренцію со всѣми русскими грамотными. Однимъ преимуществомъ остается чинъ, но только для службы, въ которой большее значеніе имѣютъ связи и другія

условія; другимъ преимуществомъ является либерализмъ, ни къ чему не приложимый. Мне кажется, что пропорція людей изъ университета, занимающихъ вѣнчаніе службы мѣста съ хорошимъ вознагражденіемъ, будетъ необычайно мала. Вѣрная статистическая свѣдѣнія о дѣятельности вышедшихъ студентовъ быыли бы важнымъ матеріаломъ для науки объ образованіи и, я убѣжденъ, доказали бы математически ту истину, которую я стараюсь выяснить только по предположеніямъ и по имѣющимся даннымъ,—истину, что люди университетскаго образованія мало нужны и направляютъ свою дѣятельность преимущественно на литературу и педагогику, т.-е. повтореніе того же вѣчнаго круга образованія, такихъ же ненужныхъ для жизни людей.

Но я не предвидѣлъ одного возраженія или, скорѣе, источника возраженій, естественно представляющагося у большинства моихъ читателей: почему то же самое высшее образованіе, которое оказывается столь плодотворнымъ вѣ Европѣ, было бы неприложимо у насъ? Европейскія общества образованіе русскаго общества, почему и русскому обществу не ити тѣмъ же путемъ, которымъшли европейскіе народы? Возраженіе это было бы неопровергнуто, если бы было доказано, во-первыхъ, что тотъ путь, по которомушли европейскіе народы, есть наилучшій путь, во-вторыхъ, что все человѣчество идетъ одинаковымъ путемъ, и, вѣтретьихъ, что образованіе наше прививается народу. Весь востокъ образовывался и образовывается совершенно иными путями, чѣмъ европейское человѣчество. Если бы было доказано, что молодое животное—волкъ или собака воспитаны мясомъ и доведены этимъ путемъ до полнаго развитія, развѣ я имѣль бы право заключить, что, воспитывая молодую лошадь или зайца, я не могу ихъ довести до полнаго развитія иначе, какъ

посредствомъ мяса. Развѣ изъ этихъ противоположныхъ опытовъ я бы могъ заключить наконецъ, что, воспитывая молодого медвѣдя, ему необходимо либо мясо, либо овѣсть. Опытъ бы показалъ мнѣ что для него необходимо и то и другое. Если мнѣ, и кажется, что естественнѣе образованіе мяса посредствомъ мяса, и если прежніе опыты подтверждаютъ мое предположеніе, я не могу продолжать давать мяса жеребенку, если онъ всякий разъ выбрасываетъ его, и организмъ его не ассимилируетъ эту пищу. Точно то же происходитъ съ европейскимъ, какъ по формѣ, такъ и по содержанію, образованіемъ, которое перенесено на нашу почву. Организмъ русскаго народа не ассимилируетъ его, а вмѣстѣ съ тѣмъ должна быть другая пища, поддерживающая его организмъ, ибо онъ живеть. Эта пища кажется намъ не пищей, какъ трава для хищнаго животнаго, а между тѣмъ исторически-физиологическій процессъ совершается, и эта непризнаваемая нами пища ассимилируется организмомъ народа, и огромное животное крѣпнетъ и вырастаетъ.

Резюмируя все сказанное выше, мы приходимъ къ слѣдующимъ положеніямъ:

1) Образованіе и воспитаніе суть два различныхъ понятія.

2) Образованіе—свободно и потому законно и справедливо; воспитаніе—насильственно и потому не законно и не справедливо,—не можетъ быть оправдано разумомъ и потому не можетъ быть предметомъ педагогики.

3) Воспитаніе, какъ явленіе, имѣетъ свое начало:
а) въ семье, б) въ вѣрѣ, с) въ правительстве, д) въ обществѣ.

4) Семейная, религіозная и правительственные основанія воспитанія естественны и имѣютъ за себя

оправданіе необходимости; общественное же воспитаніе не имѣеть основаній, кромѣ гордости человѣческаго разума, и потому приноситъ самые вредные плоды—каковы университеты и университетское образованіе.

Только теперь, разъяснивъ отчасти нашъ взглядъ на образованіе и воспитаніе и опредѣливъ границы того и другого, мы можемъ отвѣтить на вопросы, становимые г. Глѣбовымъ въ журналѣ «Воспитаніе», 1862 г., № 5, вопросы первые и естественно представляющіеся при серьезномъ вникновеніи въ дѣло образования:

- 1) Чѣмъ должна быть школа, если она не должна влияться въ дѣло воспитанія?
- 2) Что значитъ невмѣшательство школы въ дѣло воспитанія?

и 3) Возможно ли отдѣлять воспитаніе отъ ученья, особенно первоначального, когда воспитательный элементъ вносится въ молодые умы даже и въ высшихъ школахъ?

(Мы уже объяснили, что форма высшихъ учебныхъ заведеній, въ которыхъ вносится воспитательный элементъ, никакъ не служить для насъ образцомъ. Мы отрицаемъ порядокъ высшихъ учебныхъ заведеній не только такъ же, какъ и низшихъ, но видимъ въ нихъ начало всего зла).

Чтобы отвѣтить на поставленные вопросы, мы только перестановимъ ихъ: 1) что значитъ невмѣшательство школы въ воспитаніе, 2) возможно ли такое невмѣшательство и 3) чѣмъ, при невмѣшательствѣ въ воспитаніе, должна быть школа?

Во избѣженіе недоразумѣній, я долженъ прежде объяснить, что я разумѣю подъ словомъ школа, которое я въ томъ же смыслѣ употребилъ въ первой моей статьѣ. Подъ словомъ школа я разумѣю не домъ, въ которомъ учатся, не учителей, не учениковъ, не из-

вѣстное направлениe ученія,—но подъ словомъ школа я разумѣю, въ самомъ общемъ смыслѣ, сознательную дѣятельность образовывающаго на образовывающихся, т.-е. одну часть образованія, все равно какъ бы ни выражалась эта дѣятельность: ученіе артикулу рекрутовъ есть школа, чтеніе публичныхъ лекцій—школа, чтеніе курса въ магометанскомъ училищѣ—школа, собраніе музеума и открытие его для желающихъ—такъ же школа. Отвѣщаю на первый вопросъ. Невмѣшательство школы въ дѣло образованія значитъ невмѣшательство школы въ образование (формированіе) вѣрованій, убѣждений и характера образовывающагося. Достигается же это невмѣшательство предоставленіемъ образовывающемуся полной свободы воспринимать то ученіе, которое согласно съ его требованіемъ, которое онъ хочетъ и воспринимаетъ настолько, насколько ему нужно, насколько онъ хочетъ, и уклоняться отъ того ученія, которое ему не нужно и котораго онъ не хочетъ.

Публичныя лекціи, музеумы суть лучшіе образцы школъ безъ вмѣшательства въ воспитаніе. Университеты суть образцы школъ съ вмѣшательствомъ въ дѣло воспитанія. Въ этихъ заведеніяхъ ученики связаны опредѣленнымъ курсомъ, программою, сводомъ избранныхъ наукъ, связаны требованіемъ экзаменовъ и преимущественно основанныхъ на нихъ, т.-е. на экзаменахъ, предоставленіемъ правъ, или, что будетъ вѣрнѣе, лишеніемъ правъ въ случаѣ несоблюденія предписанныхъ условій. (Студентъ 4-го курса, держащий экзаменъ, находится подъ угрозой одного изъ самыхъ тяжкихъ наказаній—потери 10 или 12-лѣтнихъ гимназическихъ, университетскихъ лишеній и отнятія тѣхъ выгодъ, въ виду которыхъ онъ переносилъ 12-лѣтнія лишенія). Въ этихъ заведеніяхъ все придумано такъ, чтобы ученикъ, подъ угрозой наказанія, принималъ на себя въ образованіи тотъ воспи-

тательный элементъ и усваивалъ тѣ вѣрованія, тѣ убѣжденія и тотъ характеръ, который нуженъ учредителямъ заведенія. Принудительный воспитательный элементъ, состоящий въ исключительномъ выборѣ одного круга наука и въ угрозѣ наказанія, столь же силенъ и очевиденъ для серьезнаго наблюдателя, какъ и въ томъ заведеніи съ тѣлесными наказаніями, которое поверхностные наблюдатели ставятъ въ противоположность университетамъ.

Публичныя лекціи, число которыхъ постоянно возрастаетъ въ Европѣ и Америкѣ, наоборотъ, не только не обязываютъ къ извѣстному кругу знаній, не только не требуютъ вниманія къ себѣ подъ угрозой наказанія, но требуютъ отъ учащихся еще извѣстныхъ по-жертвованій, чѣмъ самыми доказываютъ, въ противоположность первымъ, совершенную свободу выбора и оснований, на которыхъ онѣ строятся. Вотъ что значитъ вмѣшательство и невмѣшательство школы въ воспитаніе. Если мы скажутъ, что такое невмѣшательство, возможное для высшихъ заведеній и взрослыхъ людей, невозможно для низшихъ и малолѣтнихъ, потому что мы не видимъ тому примѣровъ—публичныхъ лекцій для дѣтей и т. п.,—я отвѣчу, что если мы не станемъ слишкомъ частно понимать слово школа, а примемъ его въ вышеприведенномъ опредѣлении, то мы для низшей степени знанія и для низшихъ возрастовъ найдемъ много свободно образовательныхъ вліяній безъ вмѣшательства въ воспитаніе, соотвѣтствующихъ высшимъ заведеніямъ и публичнымъ лекціямъ. Таковы выучиваніе грамотѣ отъ товарищей и братьевъ, таковы народныя дѣтскія игры, обѣ образовательномъ вліяніи которыхъ мы намѣрены помѣстить особую статью, таковы публичныя зрѣлища, рапки и т. п., таковы картины и книги, таковы сказки и пѣсни, таковы работы и таковы, наконецъ, попытки Ясноцолянской школы.

Отвѣтъ на первый вопросъ даетъ отчасти отвѣтъ и наъ второй: возможно ли такое невмѣшательство? Теоретически доказать эту возможность нельзя. Одно, подтверждающее эту возможность, есть наблюденіе, доказывающее, что люди вовсе не воспитанные, т.-е. подлежащіе однімъ свободно-образовательнымъ вліяніямъ, люди народа—свѣжѣе, сильнѣе, могутъ съ-
мостоятельнѣе, справедливѣе, человѣчнѣе и главное—
нужнѣе людей, какъ бы то ни было воспитанныхъ. Но, можетъ-быть, и это положеніе для многихъ тре-
буетъ доказательства. О доказательствахъ этихъ мнѣ
еще придется говорить многое. Приведу только одно.
Почему зоологически не улучшается поколѣніе вос-
питываемыхъ? Порода воспитываемыхъ животныхъ
улучшается; порода воспитываемыхъ людей ухудшается
и ослабѣваетъ. Возьмите на удачу сотню дѣтей отъ
вѣсколько воспитанныхъ поколѣній и сотню невос-
питанныхъ дѣтей народа и сравните ихъ, въ чёмъ хо-
тите: въ силѣ, ловкости, умѣ, способности восприни-
мать, въ нравственности, даже и во всѣхъ отноше-
ніяхъ громадное преимущество поражаетъ васъ на
сторонѣ дѣтей невоспитанныхъ поколѣній, и тѣмъ
болѣе будетъ преимущество, чѣмъ будетъ ниже воз-
растъ, и наоборотъ. Это страшно сказать по выводамъ,
на которые оно наводитъ, но оно такъ. Окончательно
же доказать эту возможность невмѣшательства въ
низшихъ школахъ для людей, которыхъ личный опытъ
и внутреннее чувство ничего не говорятъ въ пользу
такого мнѣнія, можно только добросовѣстнымъ изу-
ченiemъ тѣхъ свободныхъ вліяній, посредствомъ ко-
торыхъ образовывается народъ, всестороннимъ обсу-
жденiemъ вопроса и длиннымъ рядомъ опытовъ и от-
четовъ о нихъ.

Чѣмъ же должна быть школа при невмѣшательствѣ
въ дѣло воспитанія? Школа, какъ сказано выше, есть

сознательная дѣятельность образовывающаго на образовывающихся. Какъ ему дѣйствовать, чтобы не преступить предѣловъ образования, т.-е. свободы? Отвѣчаю: школа должна имѣть одну цѣль—передачу свѣдѣній, знанія (instruction), не пытаясь переходить въ нравственную область убѣжденій, вѣрованія и характера; цѣль ея должна быть одна—наука, а не результаты ея вліянія на человѣческую личность. Школа не должна пытаться предвидѣть послѣдствій, производимыхъ наукой, а, передавая ее, должна предоставить полную свободу ея примѣненія. Школа не должна считать ни одну науку, ни цѣлый сводъ наукъ необходимыми; а должна передавать тѣ знанія, которыми владѣетъ, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать ихъ. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическомъ воззрѣніи, не на убѣжденіи въ необходимости такихъ-то и такихъ-то наукъ, а на одной возможности, т.-е. на знаніяхъ учителей. Объясняюсь примѣромъ. Я желаю учредить учебное заведеніе. Я не составляю программы, основанной на своихъ теоретическихъ воззрѣніяхъ, и на основаніи этой программы не пріискиваю учителей, но предлагаю всѣмъ людямъ, чувствующимъ призваніе къ сообщенію знаний, читать тѣ уроки или лекціи, какіе они могутъ. Само собою разумѣется, что прежній опытъ будетъ руководить насть въ выборѣ этихъ уроковъ, т.-е. въ томъ, что мы уже не будемъ пробовать преподаваніе тѣхъ предметовъ, которые не охотно слушаются, мы не станемъ въ русской деревнѣ читать испанскій языкъ, астрологію или географію, точно такъ же, какъ въ этой деревнѣ купецъ не откроетъ лавки хирургическихъ инструментовъ или кринолиновъ. Мы можемъ предвидѣть требованіе на наше предложеніе; но окончательный судья нашъ будетъ только опытъ, и мы не

считаемъ себя въ правѣ открыть ни одной лавки, въ которой бы мы продавали деготь только съ тѣмъ условіемъ, чтобы у насть брали на то ф. дегти фунтъ имбирю или помады. Мы не заботимся о томъ, какое употребленіе изъ нашихъ товаровъ будуть дѣлать потребители, мы вѣримъ, что они знаютъ, что имъ нужно, и для насть достаточно труда угадать ихъ потребность и только отвѣтчать на нее. Очень можетъ быть, что найдется одинъ учитель зоологии, одинъ учитель средней исторіи, одинъ — закона Божія и одинъ — топографического искусства. Если эти учителя будутъ въ состояніи сдѣлать свои уроки занимательными, уроки эти будутъ полезны, несмотря на свою кажущуюся несоответственность и случайность. Я не вѣрю въ возможность теоретически придуманного гармонического свода наукъ, но вѣрю въ то, что каждая наука, ири свободномъ ея преподаваніи, гармонически укладывается въ сводъ знаній каждого человѣка. Скажутъ, можетъ-быть, что при такой случайности программы могутъ войти въ курсъ бесполезныя, даже вредныя науки и что многія науки невозможна будетъ преподавать, потому что ученики недостаточно для нихъ подготовлены. На это отвѣчу, во-первыхъ, что вредныхъ и бесполезныхъ наукъ нѣтъ, для кого бы то ни было, и что есть здравый смыслъ и потребность учениковъ, которые при свободѣ ученія не допустятъ бесполезныя или вредныя науки, если бы та-кія были; во-вторыхъ, что подготовленные ученики нужны для дурного учителя, для хорошаго же легче начинать алгебру или аналитическую геометрію съ ученикомъ, не знающимъ ариѳметики, чѣмъ съ ученикомъ, плохо знающимъ ее, легче читать среднюю исторію ученикамъ, не учившимъ наизусть древней. Я не вѣрю, чтобы профессоръ, читающій въ университѣтѣ дифференціалы и интегралы, и исторію рус-

скаго гражданскаго права, и который не можетъ читать ариѳметику и русскую исторію въ первоначальной школѣ,—я не вѣрю, чтобы онъ быль хорошій профессоръ. Я не вижу пользы и заслуги, и даже возможности въ хорошемъ преподаваніи одной части предмета. Главное же—я убѣжденъ, что предложеніе будетъ отвѣтъ всегда на требование, что на каждой ступени наукъ будетъ достаточное число и учениковъ и учителей.

Но какъ же,—скажутъ мнѣ,—образовывающему не желать посредствомъ своего преподаванія произвести известное воспитательное влияніе? Стремленіе это самое естественное, оно лежитъ въ естественной потребности при передачѣ знанія образовывающаго образовывающемуся. Стремленіе это только придаетъ образовывающему силы заниматься своимъ дѣломъ, даетъ ту степень увлечения, которая для него необходима. Отрицать это стремленіе невозможно, и я обѣ этомъ никогда не думалъ; существованіе его только сильнѣе доказываетъ для меня необходимость свободы въ дѣлѣ преподаванія. Нельзя запретить человѣку, любящему и читающему исторію, пытаться передать своимъ ученикамъ то историческое возврѣніе, которое онъ имѣеть, которое онъ считаетъ полезнымъ, необходимымъ для развитія человѣка, передать тотъ методъ, который учитель считаетъ лучшимъ при изученіи математики или естественныхъ наукъ,—напротивъ, это предвидѣніе воспитательной цѣли поощряетъ учителя. Но дѣло въ томъ, что воспитательный элементъ науки не можетъ передаваться насильственно. Не могу достаточно обратить вниманіе читателя на это обстоятельство. Воспитательный элементъ, положимъ, въ исторіи, въ математикѣ, передается только тогда, когда учитель страстно любить и знать свой предметъ; тогда только любовь эта сообщается ученикамъ и действуетъ на нихъ воспи-

тательно. Въ противномъ же случаѣ, т.-е. когда гдѣ-то решено, что такой-то предметъ дѣйствуетъ воспитательно и однимъ предписано читать, а другимъ слушать, преподаваніе достигаетъ совершенно противоположныхъ цѣлей, т.-е. не только не воспитываетъ научно, но отвращаетъ отъ науки. Говорятъ, наука носить въ себѣ воспитательный элементъ (*erziehliges Element*) — это справедливо и несправедливо, и въ этомъ положеніи лежитъ основная ошибка существующаго парадоксального взгляда на воспитаніе. Наука есть наука и ничего не носить въ себѣ. Воспитательный же элементъ лежитъ въ преподаваніи наукъ, въ любви учителя къ своей наукѣ и въ любовной передачѣ ея, въ отношеніи учителя къ ученику. *Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбятъ и тебя, и науку, и ты воспитаешь ихъ; но самъ не любишь ея, то сколько бы ты ни заставлялъ учить, наука не произведетъ воспитательного вліянія.* И тутъ опять одно мѣрило, одно спасеніе, опять та же свобода учениковъ слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное вліяніе, т.-е. имъ однимъ решить, знаетъ ли онъ и любить ли свою науку.

Итакъ, чѣмъ же будетъ школа при невмѣшательствѣ въ воспитаніе?

Всестороннею и самою разнообразною сознательною дѣятельностью одного человѣка на другого съ цѣлью передачи *заній* (*instruction*), не принуждая учащагося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что намъ хочется. Школа не будетъ, можетъ-быть, школа, какъ мы ее понимаемъ,— съ досками, лавками, кафедрами учительскими или профессорскими, — она, можетъ-быть, будетъ раекъ, театръ, библиотека, музей, бесѣда: сводъ наукъ, программы, можетъ-быть, вездѣ сложатся совсѣмъ другія. (Я знаю

только свой опытъ: Яснополянская школа съ тѣмъ подраздѣленіемъ предметовъ, которые я описывалъ въ продолженіе полугода, частью по требованіямъ учениковъ и ихъ родителей, частью по недостаточности свѣдѣній учителей, въ полгода совершенно измѣнилась и приняла другія формы).

Но что же намъ дѣлать? Неужели такъ и не будетъ уѣздныхъ училищъ, такъ и не будетъ гимназій, не будетъ каѳедры исторіи римскаго права? Что же станется съ человѣчествомъ? — слышу я. Такъ и не будетъ, коли ихъ не понадобится ученикамъ, и вы не сумѣете ихъ сдѣлать хорошими. Но вѣдь дѣти не всегда знаютъ, что имъ нужно, дѣти ошибаются и т. д., — слышу я. Я не вхожу въ такой споръ. Этотъ споръ привелъ бы насъ къ вопросу: права ли предъ судомъ человѣка природа человѣка? и прочее. Я этого не знаю и на это поприше не становлюсь; я только говорю, что если мы можемъ знать, чѣму учить, то не мѣшайте мнѣ учить насильно русскихъ дѣтей французскому языку, средневѣковой генеалогіи и искусству красть. Я все докажу такъ же, какъ и вы. Такъ и не будетъ гимназій и латинскаго языка! Что же я буду дѣлать? опять слышу я.

Не бойтесь, будетъ и латынь, и риторика, будутъ еще сотню лѣтъ, и будутъ только потому, что лѣкарство куплено, надо его выпить (какъ говорилъ одинъ больной). Едва ли еще черезъ сто лѣтъ мысль, которую я, можетъ-быть, не ясно, не ловко, не убѣдительно выражая, сдѣлается общимъ достояніемъ; едва ли черезъ сто лѣтъ отживутъ всѣ готовыя заведенія—училища, гимназіи, университеты, и вырастутъ свободно сложившіяся заведенія, имѣющія своимъ основаніемъ свободу учащагося поколѣнія.

ПРОГРЕССЪ И
ОПРЕДѢЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЯ.

Прогрессъ и опредѣленіе образованія.

(Отвѣтъ г.-ну Маркову. «Русскій Вѣстникъ» 1862 г., № 5).

Главные пункты разногласія г. Маркова съ нашимъ взглядомъ на образованіе формулированы слѣдующимъ образомъ: 1. Мы признаемъ *право* одного поколѣнія виѣшиваться въ воспитаніе другого. 2. Мы признаемъ *право* высшихъ классовъ виѣшиваться въ народное образованіе. 3. Мы не согласны съ ясно-полянскимъ опредѣленіемъ образованія. 4. Думаемъ, что школы не могутъ и не должны быть изъяты изъ-подъ историческихъ условий. 5. Думаемъ, что современный школы гораздо ближе отвѣчаютъ современнымъ потребностямъ, чѣмъ средневѣковья. 6. Считаемъ наше воспитаніе не вреднымъ, а полезнымъ. 7. Думаемъ, что полная свобода воспитанія, какъ ее понимаетъ графъ Толстой, вредна и невозможна. 8. Думаемъ, наконецъ, что устройство ясно-полянской школы противорѣчить убѣжденіямъ редактора *Ясной Поляны* («Рус. Вѣст.» 1862 г. № 5, стр. 186).

Прежде чѣмъ отвѣтать на каждый изъ этихъ пунктовъ, мы попытаемся отыскать основную причину разногласія нашего взгляда со взглядомъ г. Маркова, возбудившаго общее сочувствие какъ педагогической, такъ и непедагогической публики.

Причина эта заключается въ недоказанности нашего взгляда, которую мы постараемся пополнить, и въ неточности и ограниченности пониманія, со стороны г. Маркова и вообще публики, нашихъ положе-

женій, которыя мы и постараемся разъяснить. Очевидно, что разногласіе происходит отъ различія пониманія и, вслѣдствіе того, опредѣленія самаго образованія. Г. Марковъ говоритъ: «мы несогласны съ ясно-полянскимъ опредѣленіемъ образованія». Но г. Марковъ не опровергаетъ нашего опредѣленія, а дѣлаетъ свое опредѣленіе. Главный вопросъ состоить въ томъ: наше или г. Маркова опредѣленіе образованія справедливо? Мы сказали: „образование, въ самомъ общемъ смыслѣ, обнимающее и воспитаніе, есть, по нашему убѣждѣнію, та дѣятельность человѣка, которая имѣетъ основаніемъ потребность къ равенству и неизмѣненный законъ движения впередъ образованія“; и сознаемся въ томъ, что слова эти, на которыя г. Марковъ проситъ читателя обратить особое вниманіе, для большинства публики и г. Маркова требовали объясненія. Но прежде чѣмъ дать эти объясненія, мы считаемъ необходимымъ сдѣлать отступленіе о томъ, почему г. Марковъ и вообще публика не захотѣли понять этого опредѣленія и не обратили на него никакого вниманія.

Со временемъ Гегеля и знаменитаго афоризма, «что исторично, то разумно», въ литературныхъ и изустныхъ спорахъ, въ особенности у насъ, царствуетъ одинъ весьма странный умственный фокусъ, называющійся: историческое воззрѣніе. Вы говорите, напримѣръ, что человѣкъ имѣеть право быть свободнымъ, судиться на основаніи только тѣхъ законовъ, которые онъ самъ признаетъ справедливыми, а историческое воззрѣніе отвѣчаетъ, что исторія вырабатываетъ известный историческій моментъ, обуславливающей известное историческое законодательство и историческое отношение къ нему народа. Вы говорите, что вы вѣрите въ Бога, — историческое воззрѣніе отвѣчаетъ, что исторія вырабатываетъ известная религіозная воз-

зрѣнія и отношенія къ нимъ человѣчества. Вы говорите, что Иліада есть величайшее эпическое произведение,—историческое воззрѣніе отвѣчаетъ, что Иліада есть только выраженіе исторического сознанія народа въ извѣстный историческій моментъ. На этомъ основаніи историческое воззрѣніе не только не споритъ съ вами о томъ, необходима ли свобода для человѣка, о томъ, есть или нѣтъ Бога, о томъ, хороша или не хороша Иліада, не только ничего не дѣлаетъ для до-стиженія той свободы, которой вы желаете, для убѣжденія или разубѣжденія васъ въ существованіи Бога, или въ красотѣ Иліады, а только указываетъ вамъ то мѣсто, которое ваша внутренняя потребность, любовь къ правдѣ или красотѣ занимаютъ въ исторіи; оно только сознаетъ, но сознаетъ не путемъ непосредствен-наго сознанія, а путемъ историческихъ умозаключеній. Скажите, что вы любите или вѣрите во что-нибудь,—историческое воззрѣніе говоритъ: любите и вѣрьте, и ваша любовь, и вѣра найдутъ себѣ мѣсто въ на-шемъ историческомъ воззрѣніи. Пройдутъ вѣка, и мы найдемъ то мѣсто, которое вы будете занимать въ исторіи; но впередъ знайте, что то, что вы любите, не безусловно прекрасно, и то, во что вы вѣрите, не безусловно справедливо; но забавляйтесь, дѣти, — ваши любовь и вѣра найдутъ себѣ мѣсто и приложеніе. Къ какому хотите понятію стоитъ только приложить слово «историческое», — и понятіе это теряетъ свое жизненное, дѣйствительное значеніе и получаетъ только искусственное и неплодотворное значеніе въ какомъ-то искусственно составленномъ историческомъ міросозерцаніи.

Г. Марковъ говоритъ: «общая цѣль есть результатъ всей жизни, окончательный выводъ изъ дѣйствія раз-нородныхъ силъ. Его можно видѣть только при окон-чаніи, и въ немъ пока нѣтъ нужды. Стало-быть и

педагогика въ правѣ не имѣть конечной цѣли, въ правѣ стремиться къ своимъ времененнымъ и мѣстнымъ цѣлямъ, по преимуществу имѣющимъ значеніе для жизни» (Р. В. № 5, стр. 153). Искать критеріумъ педагогики, по его мнѣнію, бесполезно. Достаточно знать, что мы находимся въ историческихъ условіяхъ,— и все хорошо.

Г. Марковъ вполнѣ усвоилъ себѣ историческое воззрѣніе; онъ, какъ и большинство русскихъ мыслящихъ людей нашего времени, обладаетъ искусствомъ присоединять понятіе исторического ко всякому явлению жизни, умѣеть наговорить много ученаго и остроумнаго въ историческомъ смыслѣ, на каждый случай вполнѣ владѣеть историческимъ каламбуромъ. Въ первой нашей статьѣ сказано было, что образованіе имѣеть своимъ основаніемъ потребность къ равенству и законъ движенія впередъ образованія. Хотя высказанное и безъ доказательствъ, это положеніе объясняло причину явленія. Можно было не согласиться и требовать доказательствъ; но только историческое воззрѣніе можетъ не чувствовать необходимости изысканія причинъ такого явленія, каково образованіе. Г. Марковъ говоритъ: «желательно, чтобы читатель съ особеннымъ вниманіемъ остановился на этихъ словахъ. Мыъ они просто кажутся безплодною натяжкою, затмняющею смыслъ всѣхъ понятныхъ вещей. Зачѣмъ тутъ потребность равенства, инстинктъ, зачѣмъ особенно этотъ фатумъ, невѣдомый законъ движенія, не позволяющей одного, повелѣвающей дѣлать другое? Кто его призналъ или доказалъ? Если опровергнуть, какъ дѣлаетъ графъ Толстой, воспитательное вліяніе взрослаго поколѣнія на молодое, то въ чемъ надобно видѣть этотъ чудный законъ? Мать любить ребенка, хочетъ удовлетворить его нуждамъ, и сознательно, безъ всякой мистической потребности,

чувствуетъ надобность принаоровитъся къ его зачаточному разсудку, говоритьъ съ нимъ простѣйшимъ языкомъ. Она не только не стремится къ равенству со своимъ ребенкомъ, что было бы въ высшей степени противуестественно, а напротивъ, намѣренно старается передать ему весь запасъ своего знанія. Въ этой то естественной передачѣ умственныхъ пріобрѣтеній отъ одного поколѣнія другому и состоитъ движение образования, не нуждающееся ни въ какихъ новыхъ специальныхъ законахъ. Каждый вѣкъ кидаетъ въ общую кучу свою горсть, и чѣмъ дальше мы живемъ, тѣмъ выше поднимается эта куча, тѣмъ выше и мы съ ней поднимаемся. Это известно до избитости, и я не вижу никакого оправданія въ стремленіяхъ потрясти такую логически и исторически очевидную истину».

Вотъ лучшій образецъ историческаго воззрѣнія. Вы ищете объясненія знаменательнѣйшему явлению жизни, вы полагаете, что нашли общий законъ, служацій основаніемъ явленія, вы полагаете, что нашли идеаль, къ которому стремится человѣчество, и критеріумъ его дѣятельности, — вамъ отвѣчаютъ, что есть куча, которая растетъ съ каждымъ вѣкомъ и что это известно до избитости. Хорошо ли, что она растетъ? зачѣмъ она растетъ? — на эти вопросы вамъ не отвѣ чаютъ и удивляются еще, что вы хлопочете о разрешеніи такихъ вопросовъ.

Въ другомъ мѣстѣ, перефразируя наши слова, г. Марковъ говоритъ: «каждое поколѣніе мѣшаетъ раз вие ~~у~~ться новому: чѣмъ дальше, тѣмъ больше противодѣйствій, тѣмъ хуже. Странный, подумаешь, прогрессъ: если-бы, не довѣряя исторіи, мы были обязаны вѣрить ясно-полянской теоріи, пришлось бы, пожалуй, повѣрить, что міръ все хилѣль да хилѣль отъ тысячелѣтий противодѣйствій и что смерть его теперь не за горами, а за плечами». (Стр. 152 *ibid.*).

«Хорошъ прогрессъ!» Нѣтъ, очень дуренъ,—я только про это и говорилъ. Я не держусь религіи прогресса, а кромѣ вѣры, ничто не доказываетъ необходимости прогресса. «Неужели міръ все хилѣль да хилѣль?» Я только что и старался доказывать, съ тою только разницей, что хилѣетъ не все человѣчество, а та чисть его, которая подлежитъ дѣятельности того образованія, которое защищаетъ г. Маркова.

Но вотъ гдѣ является въ полномъ блескѣ историческое воззрѣніе г. Маркова:

«Ясную Поляну смущаетъ то обстоятельство, что въ различные времена люди учатъ различному и различно. Схоластики одному, Лютеръ другому, Руссо по-своему, Песталоцци опять по-своему. Она видитъ въ этомъ невозможность установить критеріумъ педагогики, и на этомъ основаніи отвергаетъ педагогику. А мнѣ кажется, она сама указала на этотъ необходимый критеріумъ, приводя упомянутые примѣры. Критеріумъ въ томъ, чтобы учить, соображаясь съ потребностями времени. Онъ простъ и въ совершенномъ согласіи съ исторіей и логикой. Лютеръ оттого только и могъ быть учителемъ цѣлаго столѣтія, что самъ былъ созданіемъ своего вѣка, думаль его мыслью и дѣйствовалъ по его вкусу. Иначе его огромное вліяніе было бы или невозможно, или сверхъестественно; не походи онъ на своихъ современниковъ, онъ бы исчезъ безплодно, какъ непонятное, никому ненужное явленіе,—пришлецъ среди народа, котораго даже языка онъ не понимаетъ. То же и съ Руссо и всякимъ другимъ. Руссо формулировалъ въ своихъ теоріяхъ накипѣвшую ненависть своего вѣка къ формализму и искусственности, его жажду простыхъ сердечныхъ отношеній. Это была неизбѣжная реакція противъ версальского склада жизни; и если бы только одинъ Руссо чувствовалъ ее,—не явился бы вѣкъ ро-

мантизма, не явились бы универсальная массы переродить человѣчество, декларациі правъ, Карлы Моры, и все подобное. Упрекать Лютера и Руссо за то, что они, вооружаясь противъ историческихъ узъ, навязывали людямъ свои теоріи, значитъ упрекать цѣлый вѣкъ въ незаконности его настроенія. Цѣлому вѣку теорій не навяжешь.

«Но отъ его теоріи врядъ ли зато отдѣлаешься. Мнѣ непонятно, чего бы хотѣлъ графъ Толстой отъ педагогіи. Онъ все о крайней цѣли, о незыблемомъ критеріумѣ хлопочеть. Нѣтъ этихъ, такъ, по его мнѣнію, не нужно никакихъ. Отчего же не вспомнить онъ о жизни отдѣльного человѣка, о своей собственной? Вѣдь онъ, конечно, не знаетъ крайней цѣли своего существованія, не знаетъ общаго философскаго критеріума для дѣятельности всѣхъ періодовъ своей жизни. А вѣдь живетъ же онъ и дѣйствуетъ; и оттого только живеть и дѣйствуетъ, что въ дѣствѣ имѣлъ одну цѣль и одинъ критеріумъ, въ молодости другіе, теперь опять новые, и такъ далѣе. Былъ онъ вѣрно и шалуномъ - мальчикомъ, — у тѣхъ известно, какой критеріумъ, — и религіознымъ юношемъ, и либераломъ - поэтомъ, и практическимъ дѣятелемъ жизни; каждое такое естественное настроеніе духа заставляло его иначе глядѣть на міръ, иного ждать и инымъ руководствоваться. Въ этихъ постоянныхъ смыслахъ взглядовъ и состоитъ богатство развитія человѣчества, его философская и житейская опытность. Въ чемъ графъ Толстой видитъ упрекъ человѣчеству и педагогіи, ихъ противорѣчіе самимъ себѣ, въ томъ я вижу необходимость, естественность и даже достоинство». (Стр. 159—160 *ibid.*).

Какъ много, кажется, сказано, какъ умно, какъ много свѣдѣній, какой спокойно-исторической взглядъ на все! Самъ стоящъ на какомъ-то воображаемомъ

возвышеніи, а подъ тобою дѣйствуютъ и Руссо, и Шиллеры, и Лютеръ, и французскія революціи; съ исторической высоты одобряешь или не одобряешь ихъ историческіе поступки и раскладываешь по историческимъ рамкамъ. Мало того, и каждая личность человѣческая тоже тамъ гдѣ-то копошится, подчиненная неизмѣннымъ историческимъ законамъ, которые мы знаемъ, но конечной цѣли ни у кого нѣтъ и быть не можетъ, — есть одно историческое воззрѣніе! Но вѣдь мы совсѣмъ не о томъ спрашиваемъ, мы пытаемся найти тотъ общій умственный законъ, которымъ руководилась дѣятельность человѣка въ образованіи и который поэтому могъ бы служить критеріумомъ правильности человѣческой дѣятельности въ образованіи. Историческое же воззрѣніе на всѣ наши попытки отвѣчаетъ только тѣмъ, что Руссо и Лютеръ были произведеніями своего времени. Мы ищемъ то вѣчное начало, которое выразилось въ нихъ, а намъ говорятъ о той формѣ, въ которой оно выразилось, и распредѣляютъ ихъ по классамъ и отрядамъ. Намъ говорять, что критеріумъ только *въ томъ, чтобы учить сообразно потребностямъ времени*, и говорятъ, что это очень просто. Учить сообразно догматамъ христіанской или магометанской религіи — я понимаю, но учить сообразно потребностямъ времени — я рѣшительно не понимаю ни одного слова изъ этой фразы. Какія эти потребности? Кто ихъ опредѣлить? Гдѣ онѣ выражаются? Очень можетъ быть забавно разсуждать вкрай и вкось о тѣхъ историческихъ условіяхъ, которые заставили Руссо выразиться именно въ той формѣ, въ какой онъ выразился, но найти тѣ историческія условія, въ которыхъ имѣеть выразиться будущій Руссо, невозможно. Минѣ понятно, почему Руссо съ озлобленіемъ писалъ противъ искусственности жизни, но рѣшительно непонятно, почему явился

Руссо и почему онъ открылъ великия истины. Минѣ
дѣла нѣтъ до Руссо и его обстановки, меня занима-
ютъ только тѣ мысли, которая онъ высказалъ, и по-
вѣрять и не понять его мысль я могу только мыслью,
а не разсужденіями объ его мѣстѣ въ исторіи.

Выразить и опредѣлить критеріумъ въ педагогіи
было мою задачей. Историческое же воззрѣніе, не
идя за мною по этому пути, отвѣчаетъ, что и Руссо,
и Лютеръ были на своемъ мѣстѣ (какъ будто они
могли быть не на своемъ мѣстѣ), и что бываютъ раз-
личные школы (какъ будто мы этого не знаемъ) и
что каждая приноситъ зерно въ эту таинственную
историческую кучу. Историческое воззрѣніе можетъ
породить много занимательныхъ разговоровъ, когда
дѣлать нечего, объяснить то, что всѣмъ извѣстно; но
сказать слово, на которомъ бы могла строиться дѣй-
ствительность, — оно не въ состоянія. Если оно и
проговорится, то скажетъ только фразу въ родѣ
того, что надо учить сообразно съ потребностями
времени. Скажите же намъ — какія эти потребности
въ Сызрани, въ Женевѣ, на Сырѣ-Дарѣ? Гдѣ можно
найти выраженіе этихъ потребностей и *потребности времени* — какого времени? Ужъ ежели рѣчь пошла
объ историческомъ, то въ настоящемъ есть только
моментъ исторической. Одинъ принимаетъ требованія
25-хъ годовъ за требованія настоящаго; другой
знаетъ требованія августа 1862 года, третій считаетъ
настоящими требованіями — требованія средневѣковья.
Повторяю, если умышленно написана фраза *учить сообразно съ требованіями времени*, для насъ ни въ
одномъ словѣ не имѣющая смысла, мы просимъ —
укажите намъ эти требованія; мы отъ всей души,
искренно говоримъ, что мы желали бы знать эти тре-
бованія и не знаемъ ихъ.

Мы могли бы привести еще много образцовъ исто-

рическаго воззрѣнія г. Маркова ссылками на *Trivium* и *Quadrivium* Кассидора и Фомы Аквинскаго, и Шекспира, и Гамлета, и тому подобными интересными и пріятными разговорами. Но всѣ эти мѣста также не отвѣчаютъ на наши запросы, и потому мы ограничимся разъясненіемъ причинъ несостоятельности историческаго взгляда относительно философскихъ вопросовъ.

Причина эта заключается въ слѣдующемъ: люди съ историческимъ воззрѣніемъ предположили, что отвлеченная мысль, которую они любятъ въ ругательномъ смыслѣ называть метафизикой, бесплодна, какъ скоро она противоположна историческимъ условіямъ, т.-е., говоря проще, царствующимъ убѣжденіямъ; что мысль эта даже бесполезна, такъ какъ открыть общий законъ, по которому человѣчество движется впередъ и безъ участія мысли, противоположной царствующимъ убѣжденіямъ. Мнимый этотъ законъ человѣчества называется *прогрессъ*. Вся причина не только разногласія нашего съ г. Марковымъ, но и совершенного пренебреженія къ нашимъ доводамъ и не отвѣчанія на нихъ заключается въ томъ, что г. Марковъ вѣритъ въ прогрессъ, а я не имѣю этого вѣрованія.

Что же такое это понятіе прогресса и вѣра въ него?

Основная мысль прогресса и выраженіе его будеть слѣдующее: «человѣчество постоянно видоизмѣняется, переживаетъ прошедшее, удерживая отъ него начатые труды и воспоминанія». Въ переносномъ смыслѣ это видоизмѣненіе человѣческихъ отношеній мы называемъ движеніемъ, и видоизмѣненіе прошедшаго мы называемъ *назадъ*, будущее видоизмѣненіе называемъ *впередъ*. Вообще, въ переносномъ смыслѣ, говоримъ, что человѣчество движется впередъ. Хотя и выраженное неясно, въ переносномъ смыслѣ, это положеніе несомнѣнно. Но за этимъ несомнѣннымъ положеніемъ

женіемъ, вѣроятіе въ прогрессъ и историческое развиціе, дѣлаютъ другое недоказанное положеніе, что будто человѣчество въ прежнее время пользовалось меньшимъ благосостояніемъ, и чѣмъ далѣе назадъ, тѣмъ менѣе, и чѣмъ болѣе впередъ, тѣмъ болѣе. Изъ этого выводятъ, что для плодотворной дѣятельности необходимо дѣйствовать только сообразно съ историческими условіями; и что, по закону прогресса, всякое историческое дѣйствіе поведетъ къ увеличенію общаго благосостоянія, т.-е. будетъ хорошо, что всѣ попытки остановить или противорѣчить даже движению истории — бесполезны. Выводъ этотъ незаконенъ потому, что второе положеніе о постоянномъ улучшении человѣчества на пути прогрессаничѣмъ не доказано и несправедливо.

Во всемъ человѣчествѣ, съ незапамятныхъ временъ, происходитъ процессъ прогресса, говорить историкъ, вѣроятій въ прогрессъ, и доказываетъ это положеніе, сравнивая, положимъ, Англію 1685-го года съ Англіей нашего времени. Но если бы даже и можно было доказать, сравнивая Россію, Францію и Италію нашего времени съ древнимъ Римомъ, Греціею, Карѳагеномъ и т. д., что благосостояніе новыхъ народовъ болѣе благосостоянія древнихъ,—меня при этомъ всегда поражаетъ одно непонятное явленіе: выводятъ общий законъ для всего человѣчества изъ сравненія одной малой части человѣчества Европы въ прошедшемъ и настоящемъ. Прогрессъ есть общий законъ для человѣчества, говорятъ они, только кромѣ Азіи, Африки, Америки, Австрали, кромѣ миллиарда людей. Нами замѣченъ законъ прогресса въ герцогствѣ Гогенцоллернъ-Зигмарингенскомъ, имѣющемъ 3,000 жителей. Намъ известенъ Китай, имѣющій 200 миллионовъ жителей, опровергающій всю нашу теорію прогресса, и мы ни минуты не сомнѣваемся, что прогрессъ есть общий за-

конъ всего человѣчества, и что мы, вѣрющіе въ прогрессъ, правы, а не вѣрющіе въ него виноваты, и съ пушками и ружьями идемъ внушать китайцамъ идею прогресса. Здравый же смыслъ говоритъ мнѣ, что ежели большая часть человѣчества, весь такъ называемый Востокъ, не подтверждаетъ закона прогресса, а напротивъ, опровергаетъ его, то закона этого не существуетъ для всего человѣчества, и существуетъ только вѣрованіе въ него извѣстной части человѣчества. Я, какъ и всѣ люди, свободные отъ суевѣрія прогресса, вижу только, что человѣчество живетъ, что воспоминанія прошедшаго такъ же увеличиваются, какъ и исчезаютъ; что труды прошедшаго часто служатъ основой для новыхъ трудовъ настоящаго, часто служатъ преградой для нихъ; что благосостояніе людей то увеличивается въ одномъ мѣстѣ, въ одномъ словѣ и въ одномъ смыслѣ, то уменьшается; что какъ бы мнѣ ни желательно было, я не могу найти никакого общаго закона въ жизни человѣчества; а что подвести исторію подъ идею прогресса точно такъ же легко, какъ подвести ее подъ идею регресса, или подъ какую хотите историческую фантазію. Скажу болѣе: я не вижу никакой необходимости отыскивать общіе законы въ исторіи, не говоря уже о невозможности этого. Общий вѣчный законъ написанъ въ душѣ каждого человѣка. Законъ прогресса, или совершенствованія написанъ въ душѣ каждого человѣка и только вслѣдствіе заблужденія переносится въ исторію. Оставаясь личнымъ, этотъ законъ плодотворенъ и доступенъ каждому; перенесенный въ исторію, онъ дѣлается праздною, пустою болтовней, ведущею къ оправданію каждой безсмыслицы и фатализма. Прогрессъ вообще во всемъ человѣчествѣ—есть фактъ недоказанный и несуществующій для всѣхъ восточныхъ народовъ, и потому сказать, что прогрессъ есть законъ человѣчества, столь же

неосновательно, какъ сказать, что всѣ люди бывають бѣлокурые за исключеніемъ черноволосыхъ.

Но, можетъ-быть, мы все еще не такъ опредѣлили прогрессъ, какъ его понимаютъ многие. Мы пытаемся дать ему самое общее и разумное опредѣленіе. Можетъ-быть, прогрессъ есть законъ, открытый только европейскими народами, но столь разумный, что ему должно подлежать все человѣчество. Въ этомъ смыслѣ прогрессъ есть путь, по которому идетъ извѣстная часть человѣчества, и который признаетъ эта часть человѣчества ведущимъ ее къ благосостоянію. Въ такомъ смыслѣ понимаетъ Бокль прогрессъ цивилизаций европейскихъ народовъ, включая въ это общее понятіе прогресса прогрессъ соціальный, экономической, наукъ, искусствъ, ремесль и въ особенности изобрѣтенія пороха, книгопечатанія и путей сообщенія. Такое опредѣленіе прогресса ясно и понятно; но невольно представляются вопросы: первый — кто рѣшилъ, что этотъ прогрессъ ведеть къ благосостоянію? Для того, чтобы повѣрить этому, мнѣ нужно, чтобы не исключительны лица, принадлежащія къ исключительному классу, историки, мыслители и журналисты—признали это, но чтобы вся масса народа, подлежащая дѣйствію прогресса, признала, что прогрессъ ведеть ее къ благосостоянію. Мы же видимъ постоянно противорѣчащее этому явленіе. Второй вопросъ состоить въ слѣдующемъ: чѣмъ признать благосостояніемъ,—улучшеніи ли путей сообщенія, распространеніе книгопечатанія, освѣщеніе улицъ газомъ, размноженіе домовъ призерѣнія бѣдныхъ и т. п., или первобытое богатство природы—лѣса, дичь, рыбу, сильное физическое развитіе, чистоту нравовъ и т. п.? Человѣчество живетъ одновременно столь многоразличными сторонами своего бытія, что опредѣлить степень его благосостоянія въ извѣстную эпоху и опредѣлить ее человѣку — невоз-

можно. Одинъ человѣкъ видитъ только прогрессъ искусства, другой прогрессъ добродѣтели, третій прогрессъ материальныхъ удобствъ, четвертый прогрессъ физической силы, пятый прогрессъ соціального устройства, шестой прогрессъ науки, седьмой прогрессъ любви, равенства и свободы, восьмой прогрессъ газового освѣщенія и машиннаго шитья. И человѣкъ, который безстрастно будетъ относиться ко всѣмъ сторонамъ жизни человѣчества, всегда найдеть, что прогрессъ одной стороны всегда выкупается регрессомъ другой стороны человѣческой жизни. Самые добросовѣстные политическіе дѣятели, вѣровавши въ прогрессъ равенства и свободы, развѣ не убѣдились и не убѣждаются каждый день, что въ древней Греціи и Римѣ было болѣе свободы и равенства, чѣмъ въ новой Англіи съ китайскою и индійскою войнами, въ новой Франціи съ двумя Бонапартами и въ самой новой Америкѣ съ ожесточенноювойной за право рабства? Самые добросовѣстные, вѣрующіе въ прогрессъ искусства, развѣ не убѣдились, что нѣтъ чѣмъ наше время Фидіасовъ, Рафаэлей и Гомеровъ? Самые проворные экономическіе прогрессисты развѣ не убѣдились, что необходимо запрещать рабочему народу рожать дѣтей для того, чтобы можно было прокормить существующее населеніе? Итакъ, отвѣчая на два поставленные мною вопроса, я говорю, что во 1-хъ, признать прогрессъ ведущимъ къ благосостоянію можно только тогда, когда весь народъ, подлежащий дѣйствію прогресса, будетъ признавать это дѣйствіе хорошимъ и полезнымъ, тогдѣ какъ теперь въ $\frac{1}{2}$ насленія, въ такъ называемомъ простомъ, въ рабочемъ народѣ, мы постоянно видимъ противное, и во 2-хъ, тогда, когда будетъ доказано, что прогрессъ ведетъ къ совершенствованію всѣхъ сторонъ человѣческой жизни, или что взятія вмѣстѣ послѣдствія его вліянія преобладаютъ

добрыми и полезными надъ дурными и вредными. Народъ, т.-е. масса народа, $\frac{9}{10}$ всѣхъ людей постоянно враждебно относятся къ прогрессу и постоянно не только не признаютъ его пользы, но положительно и сознательно признаютъ его вредъ для нихъ. Выводамъ же историковъ, подобныхъ Маколею (того самаго, котораго, въ доказательство силы англійскаго воспитанія, приводить г. Марковъ), полагающихъ, что они взвѣсили всѣ стороны человѣческой жизни и, на основаніи этого взвѣшиванія, рѣшили, что прогрессъ принесъ больше добра, чѣмъ зла, мы не можемъ вѣрить, потому что выводы эти ни на чёмъ не основаны. Выводы эти для добросовѣстнаго и безстрастнаго судьи, несмотря на противоположную цѣль писателя, очевидно доказываютъ, что прогрессъ принесъ больше зла, чѣмъ пользы народу, — народу, т.-е. большей части людей, не говоря о государствѣ. Я прошу серьезнаго читателя прочесть всю 3-ю главу 1-й части истории Маколея. Выводъ сдѣланъ смѣло и рѣшительно, но на чёмъ онъ основанъ — рѣшительно непонятно для здороваго человѣка, не отуманенаго вѣрой въ прогрессъ. Значительные факты только слѣдующіе: 1) Народонаселеніе увеличилось, — увеличилось такъ, что необходима теорія Мальтуса. 2) Войска не было, — теперь оно стало огромно; съ флотомъ то же самое. 3) Число мелкихъ землевладѣльцевъ уменьшилось. 4) Города стянули къ себѣ большую часть народонаселенія. 5) Земля обнажилась отъ лѣсовъ. 6) Заработная плата стала на половину больше, цѣны же на все увеличились и удобствъ къ жизни стало меньше. 7) Пόдатъ на бѣдныхъ удесятерилась. Газетъ стало больше, освѣщеніе улицъ лучше, дѣтей и женъ меныше бываютъ и англійскія дамы стали писать безъ орѳографическихъ ошибокъ. Я прошу читателя прочесть эту 3-ю главу съ добросовѣстнымъ вниманіемъ и вспом-

нить тѣ простые факты, что разъ увеличенное войско никогда уже не можетъ быть уменьшено; что разъ уничтоженные вѣковые лѣса никогда уже не могутъ быть возобновлены; что развращенное населеніе удобствами комфорта никогда уже не можетъ быть возвращено къ первобытной простотѣ и умѣренности. Я прошу читателя, не имѣющаго вѣры въ прогрессъ или отрѣшившагося на время отъ этой вѣры, прочесть все, что писано въ доказательство благости прогресса, и спросить себя, но отрѣшившись совершенно отъ вѣры, — есть ли доказательства на то, что прогрессъ принесъ больше пользы, чѣмъ вреда людямъ? Непредубѣжденному человѣку нельзя доказать это; для предубѣжденнаго же человѣка можно всякий парадоксъ, какъ и парадоксъ прогресса, одѣть историческими фактами.

Что за странное и непонятное явленіе! Общаго закона движенія впередъ человѣчества нѣтъ, какъ то намъ доказываютъ неподвижные восточные народы. Доказать, что европейскіе народы постоянно движутся къ улучшенію благосостоянія — невозможно, и никто никогда еще не доказалъ этого; и наконецъ самое замѣчательное — ^{9/10} того же самаго европейскаго народа, будто бы находящагося въ процессѣ прогресса, сознательно ненавидятъ прогрессъ и всѣми средствами стараются противодѣйствовать ему, а мы признаемъ прогрессъ цивилизaciи несомнѣннымъ благомъ. Какъ ни непонятно кажется это явленіе, но оно разъяснится для насъ, ежели мы безъ предубѣжденія разсмотримъ его.

Только одна, небольшая часть общества, вѣритъ въ прогрессъ, проповѣдуетъ его и старается доказать его благость. Другая, большая часть общества, противодѣйствуетъ прогрессу и не вѣритъ въ благость его. Изъ этого я заключаю, что для малой части общества прогрессъ есть благо; для большей же части

онъ есть зло. Я заключаю такъ потому, что всѣ люди сознательно или безсознательно стремятся ко благу и удаляются отъ зла. Сдѣлавши этотъ выводъ, я по-вѣряю его, подводя подъ него факты. Кто та малая часть, вѣрующая въ прогрессъ? Это такъ называемое образованное общество, незанятые классы, по выражению Бокля. Кто та большая часть, не вѣрующая въ прогрессъ? Это такъ называемый народъ, занятые классы. Интересы общества и народа всегда бываются противоположны. Чѣмъ выгоднѣе одному, тѣмъ не-выгоднѣе другому. Въ дѣлѣ прогресса мое положеніе подтверждается, и я заключаю, что прогрессъ тѣмъ выгоднѣе для общества, чѣмъ невыгоднѣе для народа. Кромѣ того, это умозаключеніе объясняетъ мнѣ совершенно то странное явленіе, что, несмотря на то, что прогрессъ не есть общий законъ человѣчества, что, несмотря на то, что прогрессъ не ведетъ къ улучшенню благосостоянія всего европейскаго человѣчества, несмотря на то, что $\frac{9}{10}$ народа противны ему, прогрессъ продолжаетъ быть восхваляемъ и все болѣе и болѣе распространяться.

Вѣрующіе въ прогрессъ искренно вѣруютъ потому, что вѣра ихъ выгодна для нихъ, и потому-то съ озлобленіемъ и ожесточеніемъ проповѣдуютъ свою вѣру. Я невольно вспоминаю китайскую войну, въ которой три великия державы совершенно искренно и наивно вводили вѣру прогресса въ Китай посредствомъ пороха и ядеръ.

Но не ошибаюсь ли я? Посмотримъ, въ чёмъ можетъ быть выгода общества и невыгода народа въ прогрессѣ. Здѣсь, говоря о фактахъ, я чувствую необходимость оставить въ покое Европу и говорить о Россіи, которая мнѣ близко извѣстна. Кто у насъ вѣрующій, кто у насъ невѣрующій? Вѣрующіе въ прогрессъ суть: образованное дворянство, образован-

ное купечество и чиновничество — классы незанятые, по выражению Бокля. Невѣрующіе въ прогрессъ и враги его: мастеровые, фабричные, крестьяне, земледѣльцы и промышленники, люди, занятые прямою физическою работой, — классы занятые. Вдумываясь въ это различіе, находимъ, что чѣмъ больше работаетъ человѣкъ, тѣмъ болѣе онъ консерваторъ; чѣмъ менѣе работаетъ, тѣмъ болѣе онъ прогрессистъ. Нѣтъ болѣе прогрессистовъ какъ откупщики, писатели, дворяне, студенты, безъ мѣста чиновники и фабричные. Нѣтъ менѣе прогрессиста — мужика-землевладѣльца.

«Человѣкъ овладѣваетъ силами природы, мысль, съ быстротою молніи, перелетаетъ съ одного края вселенной на другой. Время побѣждено». Все это прекрасно, чувствительно, но посмотримъ, для кого это выгодно? Мы говоримъ о прогрессѣ электрическихъ телеграфовъ. Очевидно, что выгода и приложеніе телеграфа только для высшаго, такъ называемаго, образованнаго класса. Народъ же — $\frac{9}{10}$ — только слышитъ гуденіе проволокъ и только стѣсненъ строгимъ закономъ о поврежденіи телеграфовъ.

По проволокамъ пролетаетъ мысль о томъ, какъ возвысились требованіе на такой-то предметъ торговли и какъ потому нужно возвысить цѣну на этотъ предметъ, или мысль о томъ, что я русская помѣщица, проживающая во Флоренціи, слава Богу, укрѣпилась первыми, обнимаю моего обожаемаго супруга и прошу прислать мнѣ въ наискорѣйшемъ времени 40.000 франковъ. Не дѣляя подробной статистики телеграфическихъ депешъ, можно быть твердо увѣреннымъ, что всѣ депеши принадлежатъ только тѣмъ родамъ корреспонденцій, образцы которыхъ я выставилъ здѣсь. Ясно-полянскій мужикъ Тульской губерніи, или какой бы то ни было русскій мужикъ (не надо забы-

вать, что эти мужики составляютъ всю массу народа, благосостояніе котораго думаетъ дѣлать прогрессъ) никогда не послалъ и не получилъ и долго еще не пошлетъ и не получитъ ни одной депеши. Всѣ депеши, которыя пролетаютъ надъ его головой, не могутъ ни на одну птичку прибавить его благосостоянія, потому что все, что ему нужно, онъ имѣть изъ своего поля, изъ своего лѣса, и онъ одинаково равнодушенъ къ дешевизнѣ или дороговизнѣ сахара, или хлопчатой бумаги, и къ низверженію короля Оттона, и къ рѣчи, произнесенной Пальмерстономъ и Наполеономъ III, и къ чувствамъ барыни, пишущей изъ Флоренціи. Всѣ эти мысли, съ быстротою молнии облетающія вселенную, не увеличиваютъ производительности его пашни, не ослабляютъ надзора въ помѣщичихъ и казенныхъ лѣсахъ, не прибавляютъ силы въ работахъ ему и его семейству, не даютъ ему лишняго работника. Всѣ эти великия мысли только могутъ нарушить его благосостояніе, а не упрочить или улучшить, и могутъ только въ отрицательномъ смыслѣ быть занимательными для него. Для правовѣрныхъ же прогресса телеграфическія чити принесли и приносятъ огромныя выгоды. Я не спорю о выгодахъ, я стараюсь только доказать, что не надоѣно думать и убѣждать другихъ, что то, что выгодно для меня, есть величайшее благо и для всего міра. Но надоѣно доказать это, или по крайней мѣрѣ подождать, чтобы всѣ люди признали благомъ то, что для насъ выгодно. Въ такъ называемомъ же порабощеніи пространства и времени посредствомъ электричества мы этого никакъ не видимъ. Мы видимъ, напротивъ, что поборники прогресса въ этомъ отношеніи разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ старые помѣщики, увѣряющіе, что для крестьянъ, для государства и для всего человѣчества нѣтъ ничего выгоднѣе крѣпостного права

и барщинной работы; разница только въ томъ, что вѣра помѣщиковъ старая — разоблаченная, а вѣра прогрессистовъ еще свѣжая и царствующая.

Книгопечатаніе—другая любимая, избитая тема прогрессистовъ. Распространеніе его, и вслѣдствіе того грамотности, всегда безусловно считается несомнѣннымъ благомъ для всего народа. Почему это такъ? Книгопечатаніе, грамотность и то, что мы называемъ образованіемъ, суть коренные суевѣрія религіи прогресса, и потому въ этомъ дѣлѣ я прошу читателя въ особенности искренно отречься отъ всякой вѣры и совершенно искренно спросить себя: почему это такъ и почему то образованіе, которое мы, меньшинство, для себя считаемъ благомъ, и вслѣдствіе того то книгопечатаніе и ту грамотность, которую бы мы желали распространить,—почему это книгопечатаніе, эта грамотность и это образованіе будутъ благомъ для большинства — для народа? Мы говорили уже прежде въ нѣкоторыхъ статьяхъ о томъ, почему то образованіе, которымъ мы владѣемъ, по сущности своей не можетъ быть благомъ для народа. Мы будемъ говорить теперь исключительно о книгопечатанії. Для меня очевидно, что расположение журналовъ и книгъ, безостановочный и громадный прогрессъ книгопечатанія, былъ выгоденъ для писателей, редакторовъ, издателей, корректоровъ и наборщиковъ. Огромные суммы народа косвенными путями перешли въ руки этихъ людей. Книгопечатаніе такъ выгодно для этихъ людей, что для увеличенія числа читателей придумываются всевозможныя средства: стихи, повѣсти, скандалы, обличенія, сплетни, полемика, подарки, преміи, общества грамотности, распространеніе книгъ и школы для увеличенія числа грамотныхъ. Ни одинъ трудъ не окупается такъ легко какъ литературный. Никакія проценты такъ не велики, какъ

литературные. Число литературныхъ работниковъ увеличивается съ каждымъ днемъ. Мелочность и ничтожество литературы увеличиваются соразмѣрно увеличенію ея органовъ. Но ежели число книгъ и журналовъ увеличивается, ежели литература такъ хорошо окупается, то, стало-быть, она необходима, скажутъ мнѣ наивные люди. Стало-быть, откупа необходимы, что они хорошо окупались? отвѣчу я. Успѣхъ литературы указывалъ бы на удовлетвореніе потребности народа только тогда, когда бы весь народъ сочувствовалъ ей; но этого нѣтъ такъ же, какъ и не было при откупахъ. Литература такъ же, какъ и откупы, есть только искусственная эксплоатация, выгодная только для ея участниковъ и невыгодная для народа. Есть *Современникъ*, есть *Современное Слово*, есть *Современная Альманъчикъ*, есть *Русское Слово*, *Русский Миръ*, *Русский Вестникъ*, есть *Время*, есть *Наше Время*, есть *Орелъ*, *Звѣздочка*, *Гирлянда*, есть *Грамотный*, *Народное Чтеніе*, и *Чтеніе для народа*, есть извѣстныя слова въ извѣстныхъ сочетаніяхъ и перемѣщеніяхъ, какъ заглавія журналовъ и газетъ, и всѣ эти журналы твердо вѣрятъ, что они проводятъ какія-то мысли и направленія. Есть сочиненія Пушкина, Гоголя, Тургенева, Державина. И всѣ эти журналы и сочиненія, несмотря на давность существованія, неизвѣстны, не нужны для народа и не приносятъ ему никакой выгоды. Я говорилъ уже объ опытахъ, дѣланныхъ мною для привитія нашей общественной литературы народу. Я убѣдился, въ чемъ можетъ убѣдиться каждый, что для того, чтобы человѣку изъ русскаго народа полюбить чтеніе «Бориса Годунова» Пушкина или исторію Соловьевы, надобно этому человѣку перестать быть тѣмъ, чѣмъ онъ есть, т.-е. человѣкомъ независимымъ, удовлетворяющимъ всѣмъ своимъ человѣческимъ потребностямъ. Наша литература не при-

вивается и не привыкнет народу, надеюсь—люди, знающие народъ и литературу, не усомнятся въ этомъ. Какое же благо получаетъ народъ отъ литературы? Библій и святцевъ до сихъ поръ народъ не имѣть дешевыхъ. Другія же книги, которыя западаютъ къ нему, только обличаютъ въ его глазахъ глупость и ничтожество ихъ составителей; деньги и работа его тратятся, а выгоды отъ книгопечатанія,—вотъ уже сколько времени прошло,—мы не видимъ ни малѣйшей для народа. Ни пахать, ни дѣлать квасъ, ни плести лапти, ни рубить срубы, ни пѣть пѣсни, ни даже молиться,—не учится и не научился народъ изъ книгъ. Всякій добросовѣстный судья, неодержимый вѣрою прогресса, признается, что выгоды книгопечатанія для народа не было. Невыгоды же его ощущительны для многихъ. Г. Даль, добросовѣстный наблюдатель, обнародовалъ свои наблюденія надъ влияніемъ грамотности на народъ. Онъ объявилъ, что грамотность развращаетъ людей изъ народа. На наблюдателя посыпались неистовые крики и ругательства всѣхъ вѣрующихъ въ прогрессъ; рѣшили, что грамотность была вредна, когда она была исключеніемъ, и что вредъ ея уничтожится, когда она сдѣлается общимъ правиломъ. Это предположеніе можетъ быть остроумное, но только предположеніе. Фактъ же остается фактомъ, который подтверждаютъ мои собственныя наблюденія и который подтверждаютъ всѣ люди, имѣющіе прямая сношенія съ народомъ, какъ-то: купцы, мѣщане, становые, попы и сами крестьяне. Но скажутъ, можетъ-быть, признавая мои доводы справедливыми, что прогрессъ книгопечатанія, не принося прямой выгоды народу, содѣйствуетъ его благосостоянію тѣмъ, что смягчаетъ нравы общества; что разрѣшеніе крѣпостного вопроса, напримѣръ, есть только произведеніе прогресса книгопечатанія. На

это я отвѣчу, что смягченіе нравовъ общества еще нужно доказать, что я лично его не вижу и не считаю нужнымъ вѣрить на слово. Я не нахожу, напримѣръ, чтобы отношенія фабриканта къ работнику были человѣчнѣе отношеній помѣщика къ крѣпостному. Но это мое личное воззрѣніе, не могущее служить доказательствомъ. Главное же, что я имѣю сказать противъ такого аргумента, есть то, что, взявъ въ примѣръ хотя освобожденіе отъ крѣпостного права, я не вижу, чтобы книгопечатаніе содѣйствовало его прогрессивному разрѣшенню. Ежели бы правительство въ этомъ дѣлѣ не сказало своего рѣшительнаго слова, то книгопечатаніе, безъ сомнѣнія, разъяснило бы дѣло совершенно иначе. Мы видѣли, что большая часть органовъ требовала бы освобожденія безъ земли и приводила бы доводы, столь же кажущіеся разумными, остроумными, саркастическими. Прогрессъ книгопечатанія, какъ и прогрессъ электрическихъ телеграфовъ, есть монополія извѣстнаго класса общества, выгодная только для людей этого класса, которые подъ словомъ прогрессъ разумѣютъ свою личную выгоду, вслѣдствіе того всегда противорѣчашую выгодѣ народа. Мне пріятно читать журналы отъ праздности, я даже интересуюсь Оттономъ, королемъ греческимъ. Мне пріятно написать или издать статейку и получить за нее деньги и извѣстность. Мне пріятно получить по телеграфу извѣстіе о здоровьѣ моей сестрицы и знать вѣрно, какой цѣны я долженъ ожидать за свою пшеницу. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ нѣтъ ничего предосудительнаго въ удовольствіяхъ, которая я при этомъ испытываю, и въ желаніяхъ, которая я имѣю, чтобы удобства къ такого рода удовольствіямъ увеличивались; но совершенно несправедливо будетъ думать, что мои удовольствія совпадаютъ съ увеличеніемъ благосостоянія всего че-

ловѣчества. Думать это такъ же несправедливо, какъ думать то, что думалъ откупщикъ или помѣщикъ, что, получая безъ труда большиe доходы, онъ осчастливливаетъ человѣчество тѣмъ, что поощряетъ искусство и своею роскошью даетъ многимъ работу. Прошу читателя замѣтить, что Гомеръ, Сократъ, Аристотель, нѣмецкія сказки и пѣсни, и русскій эпосъ наконецъ, не нуждались въ книгопечатаніи для того, чтобъ оставаться вѣчными.

Паръ, желѣзныя дороги и столь восхваленные пароходы, паровозы и вообще машины,—мы не будемъ говорить о томъ, что можетъ быть впослѣдствіи,—о результатахъ, которые выходятъ изъ этихъ изобрѣтеній по противоположнымъ одна другой теоріямъ политической экономіи, а мы будемъ разсматривать просто тѣ выгоды, которыя принесъ и приносить паръ массъ народа. Я вижу близкаго и хорошо извѣстнаго мнѣ тульского мужика, который не нуждается въ быстрыхъ переѣздахъ изъ Тулы въ Москву, на Рейнъ, въ Парижъ и обратно. Возможность такихъ переѣздовъ не прибавляетъ для него никакого благосостоянія. Всѣмъ потребностямъ своимъ онъ удовлетворяетъ собственнымъ трудомъ и, начиная отъ пищи до одежды, все производится имъ самимъ: деньги для него не составляютъ богатства. Это до такой степени справедливо, что когда у него есть деньги, онъ зарываетъ ихъ въ землю и не находитъ нужнымъ дѣлать изъ нихъ никакого употребленія. Поэтому, если желѣзныя дороги дѣлаютъ для него болѣе доступными предметы мануфактуръ и торговли, онъ остается совершенно равнодушнымъ къ этой болѣйшей доступности. Ему не нужны ни трико, ни атласы, ни часы, ни французское вино, ни сардинки. Все, что ему нужно и что въ его глазахъ составляетъ богатство и улучшеніе благосостоянія, приобрѣтается его трудомъ на его землѣ. Маколей

говоритьъ, что лучшимъ мѣриломъ благосостоянія рабочаго народа есть степень заработной платы. Неужели мы, русскіе, до такой степени не хотимъ знать и не знаемъ положенія своего народа, что повторимъ такое безсмысленное и ложное для насть положеніе? Неужели не очевидно для каждого русскаго, что заработка плата для русскаго простолюдина есть случайность, роскошь, на которой ничего нельзѧ основывать? Весь народъ, каждый русскій человѣкъ безъ исключенія, назоветъ несомнѣнно богатымъ степного мужика со старыми одоньями хлѣба на гумнѣ, никогда не видавшаго въ глаза заработной платы, и назоветъ несомнѣнно бѣднымъ подмосковнаго мужика въ ситцевой рубашкѣ, получающаго постоянно высокую заработную плату. Не только невозможно въ Россіи опредѣлять богатство степенью заработной платы, — но смыло можно сказать, что въ Россіи появление заработной платы есть признакъ уменьшенія богатства и благосостоянія. Это правило мы, русскіе, изучающіе свой народъ, можемъ провѣрить по всей Россіи, и потому, не разсуждая о богатствѣ государствъ и богатствѣ всей Европы, можемъ и должны сказать, что для Россіи, то-есть для большей массы русскаго народа, высота заработной платы не только не служитъ мѣриломъ благосостоянія, но одно появление заработной платы показываетъ упадокъ народнаго богатства. Очевидно, что намъ нужно искать другихъ основаній, чѣмъ тѣ, которые существуютъ въ Европѣ; а между тѣмъ, европейская политическая экономія хочетъ предписывать намъ свои законы. Для большей части русскаго населенія деньги не составляютъ богатства и удешевленіе предметовъ мануфактурной промышленности не увеличиваетъ благосостоянія. Вследствіе этого, желѣзныя дороги не приносятъ большей массѣ населенія никакой выгоды (прошу замѣтить, что я говорю

о выгодѣ по понятіямъ самого народа, а не о тѣхъ выгодахъ, который насилино хочетъ навязать прогрессъ цивилизації).

По понятіямъ русскаго народа, увеличеніе благосостоянія состоить въ увеличеніи силы почвы, въ увеличеніи скотоводства, въ увеличеніи количества хлѣба, и вслѣдствіе того, въ удешевленіи его (прошу замѣтить, что ни одинъ крестьянинъ не жалуется на дешевизну хлѣба, только европейскіе политіко-экономы утѣшаютъ его тѣмъ, что хлѣбъ будетъ дороже и потому ему легче будетъ покупать предметы мануфактуры, — онъ этого не желаетъ); въ увеличеніи рабочихъ силъ (никогда мужикъ не жалуется на то, что у него въ селѣ слишкомъ много народа), въ увеличеніи лѣсовъ и пастбищъ, въ отсутствіи городскихъ соблазновъ. Какія же изъ этихъ благъ приносятъ крестьянину желѣзныя дороги? Онѣ увеличиваютъ соблазны, онѣ уничтожаютъ лѣса, онѣ отнимаютъ работниковъ, онѣ поднимаютъ цѣны хлѣба. Можетъ-быть, я ошибся, говоря о причинахъ, по которымъ духъ народа всегда недоброжелательно относится къ нововведенію желѣзныхъ дорогъ; можетъ-быть, я упустилъ нѣкоторая причины, но несомнѣнныи фактъ всегдашняго пропиводѣйствія народнаго духа къ введенію желѣзныхъ дорогъ существуетъ во всей своей силѣ. Народъ примиряется съ ними только въ той мѣрѣ, въ которой, испытавъ соблазнъ желѣзныхъ дорогъ, онъ самъ дѣлается участникомъ этой эксплоатациі. Настоящій народъ, то-есть народъ прямо, непосредственно работающій и живущій плодотворно, народъ преимущественно земледѣлецъ, $\frac{9}{10}$ всего народа, безъ которыхъ бы немыслимъ былъ никакой прогрессъ, всегда враждебно относится къ нимъ. Итакъ, вѣрющіе въ прогрессъ, малая часть общества, говорять, что желѣзныя дороги есть увеличеніе благосостоянія народа,

большая часть общества говоритъ, что это есть уменьшениe его.

Такое противодѣйствiе прогрессу со стороны народа мы могли бы провѣрить и объяснить въ каждомъ проявленiи прогресса, но мы ограничимся приведенными примѣрами и постараемся отвѣтить на естественно представляющiйся вопросъ: нужно ли вѣрить этому противодѣйствiю народа? Вы говорите, скажутъ намъ, что недовольны желѣзными дорогами мужики-земледѣльцы, проводящiе жизнь на полатахъ, въ курной избѣ, или за сохою, сами ковыряющiе себѣ лапти и ткущiе себѣ рубахи, никогда ни читавши ни одной книги, разъ въ двѣ недѣли снимающiе съ насѣкомыми рубаху, по солнышку и по пѣтухамъ узнающiе время и не имѣющiе другихъ потребностей, какъ лошадиная работа, спанье, ёда и пьянство. «Это не люди, а животныя,—скажутъ и подумаютъ прогрессисты.—И потому мы считаемъ себя въ правѣ не обращать вниманiе на ихъ мнѣнiе и дѣлать для нихъ то самое, что мы нашли хорошимъ для себя». Такое мнѣнiе, ежели и не высказанное, всегда лежитъ въ основавiи разсужденiй прогрессистовъ; но я полагаю, что эти люди, называемые дикими, и цѣлiя поколѣнiя этихъ дикихъ суть точно такие же люди и точно такое же человѣчество, какъ Пальмерстоны, Оттоны, Бонапарты. Я полагаю, что поколѣнiя работниковъ носятъ въ себѣ точно тѣ же человѣческiя свойства, и въ особенности свойства искать, гдѣ лучше, какъ рыба—гдѣ глубже,—какъ и поколѣнiя лордовъ, бароновъ, профессоровъ, банкировъ и т. д. Въ этой мысли подтверждаетъ и мое личное, безъ сомнѣнiя малозначащее, убѣждение, состоящее, въ томъ, что въ поколѣнiяхъ работниковъ лежитъ и больше силы, и больше сознанiя правды и добра, чѣмъ въ поколѣнiяхъ бароновъ, банкировъ и профессоровъ, и главное, подтверждаетъ меня въ этой

мысли то простое наблюдение, что работникъ точно такъ же саркастически и умно обсуживаетъ барина и смеется надъ нимъ за то, что онъ не знаетъ — что соха, что сволока, что гречиха, что крупа; когда сѣять овесъ, когда гречу; какъ узнать какой слѣдъ; какъ узнать, тельна ли корова или нѣтъ? и за то, что баринъ живетъ всю жизнь ничего не дѣля и т. п. Точно такъ же какъ обсуживаетъ баринъ работника и подтруниваетъ надъ нимъ за то, что тотъ говоритъ табѣ и сабѣ, фитанецъ, планть и т. п., и за то, что онъ въ праздникъ напивается какъ животное и не знаетъ, какъ разсказать дорогу. То же наблюдение поражаетъ меня, когда два человѣка, разойдясь между собою, совершенно искренно называютъ другъ друга дураками и подлецами. Еще болѣе поражаетъ меня это наблюдение въ столкновеніяхъ восточныхъ народовъ съ европейскими. Индѣйцы считаютъ англичанъ варварами и злодѣями, — англичане индѣйцевъ; японцы — европейцевъ; европейцы — японцевъ; даже самые прогрессивные народы — французы, считаютъ нѣмцевъ тупоголовыми; нѣмцы считаютъ французовъ безмозглыми. Изъ всѣхъ этихъ наблюдений я вывожу то умозаключеніе, что ежели прогрессисты считаютъ народъ не имѣющимъ права обсуждать своего благосостоянія, и народъ считаетъ прогрессистовъ людьми озабоченными корыстными личными видами, то изъ этихъ противоположныхъ возврѣній нельзя вывести справедливости ни той, ни другой стороны. И потому я долженъ склониться на сторону народа, на томъ основаніи, что 1-е, народа больше, чѣмъ общества, и что потому должно предположить, что большая доля правды на сторонѣ народа; 2-е и главное, потому, что народъ безъ общества прогрессистовъ могъ бы жить и удовлетворять всѣмъ своимъ человѣческимъ потребностямъ, какъ-то: трудиться, веселиться, лю-

бить, мыслить и творить художественные произведения (Иліада, русская песни); прогрессисты же не могли бы существовать без народа.

Недавно мы прочли историю цивилизаций Англии — Бокля. Книга эта имела великий успех в Европе (это очень естественно) и огромный успех в литературном и ученом круге в России — и это для меня непонятно. Бокль анализирует законы цивилизации и весьма занимательно; но весь интерес этот потерян для меня и кажется для всех нас русскихъ, не имеющихъ никакихъ оснований предполагать ни то, что мы, русские, должны необходимо подлежать тому же закону движения цивилизации, которому подлежат и европейские народы, ни то, что движение вперед цивилизации есть благо. Для насъ, русскихъ, необходимо доказать прежде и то и другое. Мы лично, напримеръ, считаемъ движение вперед цивилизаций однимъ изъ величайшихъ насильтственныхъ золъ, которому подлежитъ известная часть человечества, и самое движение это не считаемъ неизбежнымъ. Авторъ, такъ сильно возстающей противъ бездоказательныхъ положенийъ, самъ не доказываетъ намъ, почему весь интересъ истории для него заключается въ прогрессѣ цивилизаций. Для насъ же интересъ этотъ заключается въ прогрессѣ общаго благосостояния. Прогрессъ же благосостояния, по нашимъ убежденіямъ, не только не вытекаетъ изъ прогресса цивилизаций, но большою частью противоположенъ ей. Ежели есть люди, которые думаютъ противное, то это должно быть доказано. Доказательствъ же этихъ мы не находимъ ни въ непосредственномъ наблюдении явлений жизни, ни на страницахъ историковъ, философовъ и публицистовъ. Мы видимъ, напротивъ, что эти люди и г. Марковъ, въ своихъ доводахъ противъ насъ, признаютъ безъ всякаго основания вопросъ о тождестве

ствѣ общаго благосостоянія и цивилизаціи рѣшеннымъ.

Мы сдѣлали отступленіе весьма длинное и, можетъ-быть, показавшееся не ведущимъ къ дѣлу только для того, чтобы сказать, что мы не вѣримъ въ прогрессъ, увеличивающій благосостояніе человѣчества, не имѣемъ никакихъ основаній вѣрить въ него и ищемъ и искали въ своей 1-й статьѣ другого мѣрила того, что хорошо и что дурно, кроме признанія всего, что есть прогрессъ — хорошимъ, и всего, что не есть прогрессъ — дурнымъ. Развѣяснивъ этотъ главный скрытый пунктъ нашего разногласія съ г. Марковымъ, мы полагаемъ, съ большинствомъ такъ называемой образованной публики, что отвѣты на пункты статьи *P. B.* намъ становятся легки и просты.

1) Статья *Русскаго Вѣстника* признаетъ право одного поколѣнія вмѣшиваться въ воспитаніе другого на томъ основаніи, что это *естественніе* и что каждое поколѣніе кидаетъ свою горсть въ кучу прогресса. Мы не признавали и не признаемъ этого права, потому что, не считая прогрессъ несомнѣннымъ благомъ, ищемъ другихъ основаній на такое право и полагаемъ, что нашли ихъ. Если бы было доказано, что основанія наши ложны, то мы все-таки не могли бы признать достаточнымъ основаніемъ вѣру въ прогрессъ такъ же, какъ и вѣру въ Магомета или Далай-ламу.

2) Статья *P. B.* признаетъ право высшихъ классовъ вмѣшиваться въ народное образованіе. Мы полагаемъ, что въ предыдущихъ страницахъ достаточно разъяснено, почему вмѣшательство вѣрюющихъ въ прогрессъ въ воспитаніе народа несправедливо, но выгодно для высшихъ классовъ, и почему ихъ несправедливость кажется имъ правомъ, какъ казалось *правомъ крѣпостное право*.

3) Статья *P. B.* думаетъ, что школы не могутъ и не должны быть изъ-подъ историческихъ усло-

вій. Мы думаемъ, что эти слова не имѣютъ смысла, во 1-хъ потому, что изъять изъ-подъ историческихъ условій нельзя ничего, ни на дѣлѣ, ни даже въ мысляхъ. Во 2-хъ потому, что ежели открытие законовъ, на которыхъ ~~был~~илась и должна строиться школа, есть, по мнѣнію г. Маркова, изъятие изъ-подъ историческихъ условій, то мы полагаемъ, что наша мысль, открывшая известные законы, дѣйствуетъ тоже въ историческихъ условіяхъ, но что нужно опровергнуть, или признать самую мысль путемъ мысли для того, чтобы разъяснить ее, а не отвѣтить на нее тою истиной, что мы живемъ въ историческихъ условіяхъ.

4) Статья *Р. В.* думаетъ, что современные школы ближе отвѣчаютъ потребностямъ времени, чѣмъ средневѣковья. Мы сожалѣемъ, что подали поводъ г. Маркову доказывать намъ противное, и охотно сознаемъ, что, доказывая противное, подчинились общей привычкѣ подводить исторические факты подъ преждепринятую мысль. Г. Марковъ сдѣлалъ то же самое, можетъ быть удачнѣе или многословнѣе нашего. Мы не хотимъ разбирать этого, откровенно сознаваясь въ своей ошибкѣ. На этомъ поприщѣ можно наговорить такъ много, не убѣдивъ никого!..

5) Статья *Русского Вѣстника* считаетъ наше воспитаніе не вреднымъ, а полезнымъ, только потому, что наше воспитаніе готовить людей для прогресса, въ который онъ вѣрить. Мы же не вѣrimъ въ прогрессъ и потому продолжаемъ считать воспитаніе наше вреднымъ.

6) Статья *Русского Вѣстника* думаетъ, что полная свобода воспитанія вредна и невозможна. Вредна потому, что намъ нужны люди для прогресса, а не просто люди, и невозможна потому, что у насъ есть готовыя программы для воспитанія людей прогресса, а нѣть программы для воспитанія просто людей.

7) Авторъ думаетъ, что устройство ясно-полянской

школы противорѣчить убѣжденіямъ редактора. Въ этомъ, какъ въ дѣлѣ личномъ, мы согласны, тѣмъ болѣе, что авторъ самъ знаетъ, какъ сильно вліяніе историческихъ условій, и потому долженъ знать, что ясно-полянскія школы подлежитъ дѣйствію двухъ силь—убѣжденію совершенно краинему, по мнѣнію автора, и историческимъ условіямъ, т.-е. воспитанію учителей, средствамъ и т. д., и несмотря на то школа могла достигнуть только весьма малой степени свободы и, вслѣдствіе того, преимущества предъ другими школами. Чѣмъ же бы было, если бъ убѣжденія эти не были крайни, какъ они кажутся автору? Авторъ говоритъ, что успѣхъ школы зависитъ отъ любви. Но любовь не случайна. Любовь можетъ быть только при свободѣ. Во всѣхъ школахъ, основанныхъ съ убѣжденіями Ясной Поляны, повторялось то же явленіе: учитель влюблялся въ свою школу; а я знаю, что тотъ же учитель, со всевозможной идеализацией, не могъ бы влюбиться въ школу, гдѣ сидятъ на лавкахъ, ходятъ по звонкамъ и сѣкутъ по субботамъ.

И 8) наконецъ,—авторъ не согласенъ съ ясно-полянскимъ опредѣленіемъ образованія. Вотъ гдѣ мы обязаны высказать недосказанное. Мнѣ кажется, что было бы гораздо справедливѣе со стороны автора, ежели бы, не входя въ дальнѣйшее разсмотрѣніе, онъ потрудился опровергнуть наше опредѣленіе. Но онъ этого не сдѣлалъ, онъ и не взглянулъ на него, назвавъ его натяжкой и далъ свое опредѣленіе—прогрессъ—и вслѣдствіе того учить сообразно потребностямъ времени. Все, что мы написали о прогрессѣ, написано только затѣмъ, чтобы вызвать людей на возраженіе. А то съ ними не спорять, а говорятъ: зачѣмъ инстинктъ, потребность равенства и весь этотъ наборъ словъ, когда есть возрастающая куча?

Но мы не вѣrimъ въ прогрессъ и потому не можемъ

удовольствоваться кучей. Ежели бы мы и вѣрили,— мы сказали бы: хорошо, цѣль есть учить сообразно потребностямъ времени, бросать въ кучу; мы бы согласились, что мать учить ребенка, намѣренно стараясь передать знаніе, какъ говоритъ г. Марковъ. Но зачѣмъ? спросилъ бы я и имѣлъ бы право ожидать отвѣта. Человѣкъ дышитъ. Но зачѣмъ? спрашиваю я. И мнѣ не отвѣчаютъ, что онъ дышитъ потому, что дышитъ, а отвѣчаютъ—для того, чтобы пріобрѣсти нужный кислородъ и выбросить ненужные газы. И опять я спрашиваю: зачѣмъ кислородъ? И физіологъ видитъ смыслъ такого вопроса и отвѣчаетъ на него:—затѣмъ, чтобы получить тепло. Зачѣмъ тепло? спрашиваю я. И тутъ онъ отвѣчаетъ или пытается отвѣтить, и ищетъ, и знаетъ, что чѣмъ рѣшеніе такого вопроса общѣе, тѣмъ богаче оно будетъ выводами. Мы же спрашиваемъ: зачѣмъ одинъ учитъ другого? Кажется: нѣтъ болѣе близкаго вопроса для педагога. И мы отвѣчаемъ, можетъ-быть, неправильно, бездоказательно, но вопросъ и отвѣтъ категоричны. Г. Марковъ (я не нападаю на г. Маркова,—всякій, вѣрюющій въ прогрессъ, такъ же отвѣтить) не только не отвѣчаетъ на нашъ вопросъ, но онъ не въ состояніи видѣть его. Для него нѣтъ этого вопроса,—это пустая натяжка, на которую, для забавы, онъ проситъ читателя обратить особенное вниманіе. А въ этомъ вопросѣ и отвѣтъ лежитъ вся сущность того, что я говорилъ, писалъ и думалъ о педагогикѣ. И г. Марковъ, и публика, согласная съ г. Марковымъ, умные, образованные, привыкшіе разсуждать люди; отчего вдругъ такая непонятливость? *Прогрессъ*.—Сказано слово *прогрессъ*,—и безсмыслица кажется яснымъ, и ясное кажется безсмыслицею. Благость прогресса я не признаю, пока мнѣ не докажутъ ея, и потому, наблюдая явленіе образования, мнѣ необходимо опредѣленіе образования,

и я вновь повторяю и разъясняю сказанное: образование есть деятельность человека, имущая своим основанием потребность к равенству и неизменный законъ движения впередъ образования.

Какъ мы сказали уже, для изученія законовъ образования мы употребляемъ не метафизический методъ, а методъ выводовъ изъ наблюдений. Мы наблюдаемъ явленія образования въ самомъ общемъ смыслѣ, включающемъ въ себѣ и воспитаніе. Въ каждомъ явленіи образования мы видимъ двухъ дѣятелей—образовывающаго и образовывающагося, воспитателя и воспитанника. Для того, чтобы изучить явленія образования, какъ мы его понимаемъ, найти его опредѣленіе и критеріумъ, намъ необходимо изучить какъ ту, такъ и другую дѣятельность, найти причину, совокупляющую эти двѣ дѣятельности въ одно явленіе, называемое образование или воспитаніе. Рассмотримъ сначала дѣятельность образовывающагося и причины ея. Дѣятельность образовывающагося, какъ бы, где бы и чemu бы онъ ни учился (даже, если бъ онъ одинъ читалъ книги), всегда заключается только въ томъ, чтобы усвоить себѣ образъ, форму или содержаніе мысли того человѣка, или тѣхъ людей, которыхъ онъ считаетъ знающими больше себя. Какъ скоро онъ, по знанію, уравнивается со своими образователями, какъ скоро онъ не считаетъ своихъ образователей выше себя по знанію,—такъ дѣятельность образования, со стороны образовывающагося, невольно прекращается, и никакія условія не могутъ заставить его продолжать ее. Одинъ человѣкъ не можетъ учиться у другого, когда тотъ человѣкъ, который учится, знаетъ столько же, сколько и тотъ человѣкъ, который учить. Учитель ариѳметики, не знающій алгебры, невольно прекращаетъ свое ученіе ариѳметики, какъ скоро ученикъ его вполнѣ усвоилъ себѣ знаніе ариѳметики. Кажется безполезно доказы-

вать, что какъ скоро знанія учителя и ученика уравнялись, такъ дѣятельность ученія, воспитанія въ общемъ смыслѣ образованія неминуемо прекращается между этими ученикомъ и учителемъ, и начинается новая дѣятельность, состоящая или въ томъ, что тотъ же учителъ открываетъ ученику новую перспективу знаній, усвоенныхъ имъ, но неизвѣстныхъ ученику, по той или по другой отрасли наукъ, и образованіе продолжается до тѣхъ только поръ, пока ученикъ не уравняется съ учителемъ; или въ томъ, что, сравнявшись съ учителемъ въ знаніи ариѳметики, ученикъ бросаетъ учителя и беретъ книгу, въ которой учится алгебрѣ. Въ этомъ случаѣ книга, или авторъ книги, представляется новымъ учителемъ, и дѣятельность образованія продолжается только до тѣхъ поръ, пока ученикъ не уравняется съ книгой или съ авторомъ книги. И опять дѣятельность образованія прекращается немедленно при достижениіи равенства въ знаніи. Истину эту, которая можетъ быть проѣврена во всевозможныхъ случаяхъ образованія, кажется безполезно доказывать. Изъ этихъ наблюдений и соображеній мы заключаемъ, что дѣятельность образованія, рассматриваемая только со стороны образовывающагося, имѣеть своимъ основаніемъ стремленіе образовывающагося къ равенству въ знаніи съ образовывающимъ. Истина эта доказывается тѣмъ простымъ наблюдениемъ, что какъ скоро равенство достигнуто, такъ немедленно и неминуемо прекращается самая дѣятельность, и еще другимъ, болѣе простымъ наблюдениемъ, что во всякомъ образованіи замѣтно это достижениѣ большей или меньшей степени равенства. Хорошее или дурное образованіе всегда и вездѣ, во всемъ родѣ человѣческомъ, опредѣляется только тѣмъ, медленно или скоро достигается равенство между учащимъ и учащимся; чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже; чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Истина эта

такъ проста и очевидна, что доказывать ее неѣть надобности. Но необходимо доказать, почему эта простая истина никому не приходитъ въ голову, никѣмъ не высказывается и встрѣчаетъ озлобленное противодѣйствіе, когда бываетъ высказана? Причины эти слѣдующія: кромѣ главнаго основанія всякаго образованія, вытекающаго изъ самой сущности дѣятельности образованія — стремленія къ равенству знанія, — въ гражданскомъ обществѣ сложились другія причины, побуждающія къ образованію. Эти причины кажутся столь настоятельными, что педагоги имѣютъ въ виду только ихъ, упуская изъ виду главное основаніе. Разсматривая теперь только дѣятельность образовывающагося, мы найдемъ много кажущихся основаній къ образованію, кроме того существеннаго, которое мы высказали. Невозможность допустить эти основанія легко можетъ быть доказана. Ложныя, но ощущительныя эти основанія слѣдующія: первое и самое употребительное — ребенокъ учится для того, чтобы не быть наказаннымъ. Второе, — ребенокъ учится для того, чтобы быть награжденнымъ. Третье, — ребенокъ учится для того, чтобы быть лучше другихъ. Четвертое, — ребенокъ, или молодой человѣкъ учится для того, чтобы получить выгодное положеніе въ свѣтѣ. Эти основанія, признаваемыя всѣми, могутъ быть подведены подъ три главные разряда: 1) ученіе на основаніи послушанія, 2) ученіе на основаніи самолюбія и 3) ученіе на основаніи материальныхъ выгодъ и честолюбія. И въ самомъ дѣлѣ, на основаніи этихъ трехъ разрядовъ строились и строятся различныя педагогическія школы. Протестантскія — на послушанії, католическія іезуитскія — на основаніи соревнованія и самолюбія; наши россійскія — на основаніи материальныхъ выгодъ, гражданскихъ преимуществъ и честолюбія. Неосновательность этихъ побудительныхъ причинъ

очевидна. Во 1-хъ, въ дѣйствительности, по общему недовольству всѣхъ существующими на такихъ основаніяхъ образовательными заведеніями. Во 2-хъ, по той причинѣ, которую я высказывалъ десять разъ и буду высказывать до тѣхъ поръ, пока мнѣ на нее не отвѣтятъ, что при такихъ основаніяхъ (послушаніе, самолюбіе и материальныя выгоды) нѣтъ общаго критеріума педагогики,—и богословъ и естественникъ одновременно считаютъ свои школы непогрѣшительными, и не свои школы—положительно вредными. Въ 3-хъ, наконецъ потому, что, принимая за основаніе дѣятельности образовывающаго послушаніе, самолюбіе и материальныя выгоды, становится невозможнымъ опредѣленіе образованія. Допустивъ, что равенство знанія есть цѣль дѣятельности образовывающагося, я вижу, что съ достижениемъ цѣли прекращается самая дѣятельность; но допустивъ цѣлью послушаніе, самолюбіе и материальныя выгоды, я вижу, напротивъ, что какъ бы послушенъ ни сдѣлался образовывающійся, какъ бы ни превзошелъ онъ всѣхъ другихъ своими достоинствами, какихъ бы онъ ни достигъ материальныхъ выгодъ и гражданскихъ правъ,—цѣль его ни сколько не достигнута, и возможность дѣятельности образованія не прекращается. Я вижу въ дѣйствительности, что цѣль образованія, допуская такія ложныя основанія его, никогда не достигается, т.-е. не приобрѣтается равенство знанія, а приобрѣтается, независимо отъ образованія, привычка послушанія, раздраженное самолюбіе и материальныя выгоды. Постановленіе этихъ ложныхъ основаній образованію объясняетъ мнѣ всѣ ошибки педагогики и вытекающую изъ нихъ несоответственность результатовъ образованія съ присущими человѣку требованіями отъ него.

Разсмотримъ теперь дѣятельность образовывающаго. Точно такъ же, какъ и въ первомъ случаѣ, наблюдая

это явленіе въ гражданскомъ обществѣ, мы найдемъ много разнообразныхъ причинъ этой дѣятельности. Причины эти можно подвести подъ слѣдующіе разряды, первое и главное—желаніе сдѣлать людей такими: которые бы были для насъ полезны (помѣщики, отдававшіе дворовыхъ въ ученье и въ музыканты; правительство, приготавливающее для себя офицеровъ, чиновниковъ и инженеровъ). Второе—тоже послушаніе и материальная выгода, которая заставляютъ ученика университета за извѣстное вознагражденіе учить дѣтей по извѣстной программѣ. Третье—самолюбіе, побуждающее человѣка учить, чтобы выказать свое знаніе; и четвертое—желаніе сдѣлать другихъ людей участниками въ своихъ интересахъ, передать имъ свои убѣжденія и съ этою цѣлью передать имъ свои знанія. Мнѣ кажется, что подъ эти четыре разряда подходитъ вся дѣятельность образовывающаго, отъ дѣятельности матери, учащей говорить своего ребенка, и гувернера, за извѣстную плату обучающаго французскому языку, до профессора и писателя. Прикладывая къ этимъ разрядамъ то же мѣрило, которое мы прикладывали къ основаніямъ дѣятельности образовывающаго, мы найдемъ: 1) Дѣятельность, имѣющая своею цѣлью приготовить полезныхъ для себя людей, какъ бывшіе помѣщики и правительство, не прекращается съ достижениемъ цѣли; слѣдовательно, она не есть ея конечная цѣль. Правительство и помѣщики могли бы еще далѣе продолжить свою дѣятельность образованія. Очень часто даже достижение цѣли полезности не имѣть ничего общаго съ образованіемъ, такъ что мѣриломъ дѣятельности образовывающаго я не могу признать полезность. 2) Ежели признать основаніемъ дѣятельности учителя гимназіи или гувернера — послушаніе тому, кто поручилъ ему образованіе и материальная выгода, которая онъ пріобрѣтаетъ отъ этой дѣятельности, —

я опять вижу, что съ пріобрѣтеніемъ наибольшаго количества матеріальныхъ выгодъ дѣятельность образованія не прекращается. Напротивъ того, я вижу, что пріобрѣтеніе большихъ матеріальныхъ выгодъ, платимыхъ за образование, часто совершенно независимо отъ степени даваемаго образования. 3) Ежели допустить, что самолюбіе и желаніе выказать свое знаніе могутъ служить цѣлью образовыванія, то я опять вижу, что достиженіе высшей похвалы за свои лекціи, или за свою книгу не прекращаетъ дѣятельности образования, ибо похвала образователю можетъ быть независима отъ степени пріобрѣтенія знаній образовывающимся. Я вижу напротивъ, что похвала можетъ быть расточаема людьми, не усвояющими себѣ образования. 4) Разматривая, наконецъ, эту послѣднюю цѣль образовыванія, я вижу, что ежели дѣятельность образователя направлена на то, чтобы уравнять съ собою знанія образовывающагося, то дѣятельность образователя тотчасъ же прекращается, какъ скоро онъ достигнетъ своей цѣли. И въ самомъ дѣлѣ, прилагая это опредѣленіе къ дѣйствительности, я вижу, что всѣ другія причины суть только вѣнчанія, жизненные явленія, затѣмняющія основную цѣль всякаго образователя. Прямая цѣль учителя ариѳметики заключается только въ томъ, чтобы ученикъ его усвоилъ себѣ всѣ тѣ законы математическаго мышенія, которыми владѣеть онъ самъ. Цѣль учителя французскаго языка, цѣль учителя химіи и философіи одна и та же; и какъ скоро цѣль эта достигнута, такъ и прекращается дѣятельность. Только то ученіе вездѣ и во всѣхъ вѣкахъ считали хорошимъ, при которомъ ученикъ вполнѣ сравнивался съ учителемъ,—и чѣмъ болѣе, тѣмъ лучше, чѣмъ менѣе—тѣмъ хуже. Точно то же явленіе замѣчаемъ въ литературѣ, въ этомъ посредственномъ способѣ образования. Только тѣ книги считаемъ мы хо-

рошими, въ которыхъ авторъ или образователь передаетъ все свое знаніе читателю или образовывающемуся.

Итакъ, наблюдая явленія образованія, какъ совокупную дѣятельность образовывающаго и образовавшагося, мы видимъ, что дѣятельность эта имѣеть своимъ основаніемъ какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ одно и то же, — стремленіе человѣка къ равенству знаній. Въ опредѣленіи, сдѣланномъ нами прежде, мы высказали это, только не присовокупивъ, что мы подъ равенствомъ разумѣли равенство знаній. Мы прибавили, однако, стремленіе къ равенству и неизмѣнны законъ движения впередъ образованія. Г. Марковъ не понялъ ни того, ни другого и очень удивился — къ чему тутъ неизмѣнны законъ движения впередъ образованія. Законъ движения впередъ образования значитъ только то, что такъ какъ образование есть стремленіе людей къ равенству знаній, то равенство это не можетъ быть достигнуто на низшей, а можетъ быть достигнуто только на высшей ступени знанія по той простой причинѣ, что ребенокъ можетъ узнать то, что я знаю, а я не могу забыть того, что я знаю; — и еще потому, что мнѣ можетъ быть извѣстенъ образъ мысли прошедшихъ поколѣній, — а прошедшимъ поколѣніямъ не можетъ быть извѣстенъ мой образъ мысли. Это я называю неизмѣнны законъ движения впередъ образованія. Итакъ, на всѣ пункты г. Маркова я отвѣщаю только слѣдующее: во 1-хъ, доказывать нельзя тѣмъ, что все идетъ къ лучшему, — нужно прежде доказать — идетъ ли все къ лучшему, или нетъ; во 2-хъ, то, что образование есть только та дѣятельность человѣка, которая имѣеть основаніемъ потребность человѣка къ равенству и неизмѣнны законъ движения впередъ образованія. Я старался только вывести г. Маркова изъ плоскости бесполезныхъ историческихъ разсужденій и объяснить то, чего онъ не понялъ.

Кому у кого
учиться писать.

Кому у ~~кес~~ учиться писать: крестьянским ребятамъ у нась или намъ у крестьянскихъ ребять.

Въ 4-й книжкѣ *Лсной Поляны*, въ отдѣлѣ дѣтскихъ сочиненій, напечатана по ошибкѣ редакціи «исторія о томъ, какъ мальчика напугали въ Тулѣ». Исторійка эта сочинена не мальчикомъ, но составлена учителемъ изъ видѣннаго имъ и разсказаннаго мальчикомъ сна. Нѣкоторые изъ читателей, слѣдящіе за книжками *Лсной Поляны*, выразили сомнѣніе въ томъ, что дѣйствительно ли повѣсть эта принадлежитъ ученику. Я спѣшу извиниться передъ читателями въ этой неосмотрительности и при этомъ случай замѣтить, какъ невозможны поддѣлки въ этомъ родѣ. Повѣсть эта узана не потому, что она лучше, а потому, что она хуже, несравненно хуже *всехъ дѣтскихъ сочиненій*. Всѣ остальные повѣсти принадлежатъ самимъ дѣтямъ. Дѣѣ изъ нихъ: «Ложкой кормить, а стеблемъ глазъ колеть» и «Солдаткино житѣе», составились слѣдующимъ образомъ.

Главное искусство учителя при изученіи языка и главное упражненіе съ этою цѣлью въ руководствѣ дѣтей къ сочиненіямъ состоитъ въ задаваніи темъ, и не столько въ задаваніи, сколько въ предоставлѣніи большаго выбора, въ указаніи размѣра сочиненія, въ показаніи первоначальныхъ пріемовъ. Многіе умные и талантливые ученики писали пустяки, писали: «пожаръ загорѣлся, стали таскать, а я вышелъ на улицу», —

и ничего не выходило, несмотря на то, что сюжетъ сочиненія былъ богатый и что описываемое оставило глубокое впечатлѣніе на ребенка. Они не понимали главнаго: зачѣмъ писать, и что хорошаго въ томъ, чтобы написать? Не понимали искусства выраженія жизни въ словѣ и увлекательности этого искусства. Я, какъ уже писалъ въ 2-мъ №, пробовалъ много разнѣхъ приемовъ задаванія сочиненій. Я задавалъ, смотря по наклонностямъ, точные, художественные, трогательныя, смѣшныя, эпическія темы сочиненій,— дѣло не шло. Вотъ какъ я нечаянно попалъ въ настоящій приемъ.

Давно уже чтеніе сборника пословицъ Снегирева составляетъ для меня одно изъ любимыхъ не занятій, но наслажденій. На каждую пословицу мнѣ представляются лица изъ народа и ихъ столкновенія въ смыслѣ пословицы. Въ числѣ неосуществимыхъ мечтаній мнѣ всегда представлялся рядъ не то повѣстей, не то картинъ, написанныхъ, на пословицы. Одинъ разъ, прошлой зимой, я зачитался послѣ обѣда книгой Снегирева и съ книгой же пришелъ въ школу. Былъ классъ русскаго языка.

— Ну-ка, напишите кто на пословицу,—сказалъ я.

Лучшиѣ ученики—Федька, Семка и другіе, навострили уши.

— Какъ на пословицу, что такое? скажите намъ?—посыпались вопросы.

Открылась пословица: *ложкой кормитъ, стеблемъ глазъ колетъ.*

— Вотъ, вообрази себѣ,—сказалъ я,— что мужикъ взялъ къ себѣ какого-нибудь нищаго, а потомъ, за свое добро, его попрекать сталъ,—и выйдетъ къ тому, что «ложкой кормитъ, стеблемъ глазъ колетъ».

— Да ее какъ напишешь?—сказали Федька и всѣ другіе, навострившіе было уши, но вдругъ отшатну-

лись, убѣдившись, что это дѣло не по ихъ силамъ, и принялись за свои, прежде начатыя, работы.

— Ты самъ напиши, сказалъ мнѣ кто-то.

Всѣ были заняты дѣломъ; я взялъ перо и чернильницу и сталъ писать.

— Ну, сказалъ я,— кто лучше напишетъ? и я съ вами.

Я началъ повѣсть, напечатанную въ 4-й книжкѣ *Исой Поляны*, и написалъ первую страницу. Всякій непредубѣждаемый человѣкъ, имѣюciй чувство художественности и народности, прочтя эту первую, писанную мною, и слѣдующія страницы повѣсти, писанныя самими учениками, отличить эту страницу отъ другихъ, какъ муху въ молокѣ: такъ она фальшива, искусственна и написана такимъ плохимъ языккомъ. Надо замѣтить, что въ первоначальномъ видѣ она была еще уродливѣе и много исправлена, благодаря указанію учениковъ.

Федька изъ-за своей тетрадки все поглядывалъ на меня и, встрѣтившись со мной глазами, улыбаясь, подмигивалъ и говорилъ: «пиши, пиши, я тѣ задамъ». Его видимо занимало, какъ большой тоже сочиняетъ. Кончивъ свое сочиненіе хуже и скорѣе обыкновеннаго, онъ взлѣзъ на спинку моего кресла и сталъ читать изъ-за плеча. Я не могъ уже продолжать; другіе подошли къ намъ, и я прочелъ имъ вслухъ написанное: имъ не понравилось, никто не похвалилъ. Мнѣ было совсѣмъ, и, чтобы успокоить свое литературное самолюбіе, я сталъ рассказывать имъ свой планъ послѣдующаго. Но мѣрѣ того, какъ я рассказывалъ, я увлекался, поправлялся, и они стали подсказывать мнѣ: кто говорилъ, что старикъ этотъ будетъ колдунъ; кто говорилъ: — нѣтъ, не надо, — онъ будетъ просто солдатъ; нѣтъ, лучше пускай онъ ихъ обокрасть; нѣтъ, это будетъ не къ пословицѣ, и тому подобное говорили они.

Всѣ были чрезвычайно заинтересованы. Для нихъ видимо было ново и увлекательно присутствовать при процессѣ сочинительства и участвовать въ немъ. Сужденія ихъ были, большею частью, одинаковы и вѣрны какъ въ самой постройкѣ повѣсти, такъ и въ самыхъ подробностяхъ и въ характеристикахъ лицъ. Всѣ почти принимали участіе въ сочинительствѣ; но съ самаго начала въ особенности рѣзко выдѣлились положительный Семка — рѣзкою художественностью описанія, и Федька — вѣрностью поэтическихъ представлений и въ особенности пылкостью и поспѣшностью воображенія. Требованія ихъ были до такой степени не случайны и опредѣленны, что не разъ я начиналъ съ ними спорить и долженъ былъ уступать. У меня крѣпко сидѣли въ головѣ требованія правильности постройки и вѣрности отношенія мысли пословицы къ повѣсти; у нихъ, напротивъ, были только требованія художественной правды. Я хотѣлъ, напримѣръ, чтобы мужикъ, взявшій въ домъ старика, самъ бы раскаялся въ своемъ добромъ дѣлѣ — они не считали это невозможнымъ и создали сварливую бабу. Я говорилъ: мужику стало сначала жалко старика, а потомъ хлѣба жалко стало. Федька отвѣчалъ, что это будетъ нескладно: «онъ съ первого начала бабы не послушался и послѣ уже не покорится». — Да какой онъ по-твоему человѣкъ? спросилъ я. «Онъ, какъ для Тимоѳея», — сказалъ Федька, улыбаясь: — такъ бородка рѣденъкая, въ церковь ходитъ и пчелы у него есть». — Добрый, но упрямый? сказалъ я. «Да, — сказалъ Федька: — ужъ онъ не станетъ бабы слушать». Съ того мѣста, какъ старика внесли въ избу, началась одушевленная работа. Тутъ, очевидно, они въ первый разъ почувствовали прелесть запечатлѣнія словомъ художественной подробности. Въ этомъ отношеніи въ особенности отличался Семка: подробности самая вѣрная сыпались одна за другою.

Единственный упрекъ, который можно было ему сдѣлать, былъ тотъ, что подробности эти обрисовывали только минуту настоящаго безъ связи къ общему чувству повѣсти. Я не успѣвалъ записывать и только просилъ ихъ подождать и не забывать сказаннаго. Семка, казалось, видѣлъ и описывалъ находящееся предъ его глазами: закоченѣлые, замерзлые лапти и грязь, которая стекла съ нихъ, когда они растаяли, и сухари, въ которыхъ они превратились, когда баба бросила ихъ въ печку; Федыка, напротивъ, видѣлъ только тѣ подробности, которая вызывали въ немъ то чувство, съ которымъ онъ смотрѣлъ на извѣстное лицо. Федыка видѣлъ снѣгъ, засыпавшійся старику за онучи, чувство сожалѣнія, съ которымъ мужикъ сказалъ: Господи, какъ онъ шелъ! (Федыка даже въ лицахъ представилъ, какъ это сказалъ мужикъ, размахнувши руками и покачавши головою). Онъ видѣлъ изъ лоскутьевъ собранную шинелишку и прорванную рубашку, изъ-подъ которой виднѣлось худое, смоченное растаявшимъ снѣгомъ, тѣло старика: онъ приду малъ бабу, которая ворчливо, по приказанію мужа, сняла съ него лапти, и жалобный стонъ старика, сквозь зубы говорящаго: тише, матушка, у меня тутъ раны. Семкѣ нужны были преимущественно объективные образы: лапти, шинелишка, старики, баба, почти безъ связи между собою. Федыкѣ нужно было вызвать чувство жалости, которымъ онъ самъ былъ проникнутъ.

Онъ забѣгалъ впередъ, говорилъ о томъ, какъ будутъ кормить старика, какъ онъ упадетъ ночью, какъ потомъ будетъ въ полѣ учить грамотѣ мальчика, такъ что я долженъ былъ просить его не торопиться и не забывать того, что онъ сказалъ. Глаза у него блестѣли почти слезами; черныя, худенькия ручонки судорожно корчились; онъ сердился на меня и безпрестанно по-нуждалъ: написалъ, написалъ? все спрашивалъ онъ меня.

Онъ деспотически-сердито обращался со всѣми другими, ему хотѣлось говорить только одному,—и не говорить, какъ разсказываютъ, а говорить, какъ пишутъ, т.-е. художественно запечатлѣвать словомъ образы чувства; онъ не позволялъ, напримѣръ, перестанавливать словъ, скажетъ: *у меня на ногахъ раны*, то ужъ не позволяется сказать: *у меня раны на ногахъ*. Размягченная и раздраженная его въ это время душа чувствомъ жалости, т.-е. любви, облекала всякий образъ въ художественную форму и отрицала все, что не соотвѣтствовало идѣю вѣчной красоты и гармоніи. Какъ только Семка увлекался высказываніемъ непропорціональныхъ подробностей о ягнятахъ въ конникѣ и т. п., Федыка сердился и говорилъ: ну тебя, ужъ наладиль! Стоило мнѣ только намекнуть о томъ, напримѣръ, что дѣлалъ мужикъ, какъ жена убѣжала къ куму, и въ воображеніи Федыки точась возникла картина съ ягнятами, бѣкующими въ конникѣ, со вздохами старика и бредомъ мальчика Сережки; стоило мнѣ только намекнуть на картину искусственную и ложную, какъ онъ тотчась же сердито говорилъ, что этого не надо. Я предложилъ, напримѣръ, описать наружность мужика,—онъ согласился; но на предложеніе описать то, что думалъ мужикъ, когда жена бѣгала къ куму, ему тотчась же представился оборотъ мысли: эхъ, напалась бы ты на Савоську покойника, тотъ бы тѣ космы-то повыдергалъ! И онъ сказалъ это такимъ усталымъ и спокойно привычно-серезнымъ и вмѣстѣ добродушнымъ тономъ, облокотивъ голову на руку, что ребята покатились со смѣху. Главное свойство во всякомъ искусствѣ—чувство мѣры—было развито въ немъ необычайно. Его коробило отъ всякой лишней черты, подсказываемой кѣмъ-нибудь изъ мальчиковъ. Онъ такъ деспотически, и съ правомъ на этотъ деспотизмъ, распоряжался постройкою повѣсти, что скоро мальчики

ушли домой и остался только онъ съ Семкою, который не уступалъ ему, хотя и работалъ въ другомъ родѣ. Мы работали съ 7 до 11 часовъ; они не чувствовали ни голода, ни усталости, и еще разсердились на меня, когда я пересталъ писать; взялись сами писать по перемѣнкамъ, но скоро бросили; дѣло не пошло. Тутъ только ѡедька спросилъ у меня, какъ меня звать? Мы засмѣялись, что онъ не знаетъ. «Я знаю, сказалъ онъ, какъ васъ звать, да дворъ-то вашъ какъ зовутъ? Вотъ у насъ Фоканычевы, Зябревы, Ермилины». Я сказалъ ему. «А печатывать будемъ?» спросилъ онъ.—Да—«Такъ напечатывать надо: сочиненія Макарова, Морозова и Толстова». Онъ долго былъ въ волненіи и не могъ заснуть, и я не могу передать того чувства волненія, радости, страха и почти раскаянія, которымъ я испытывалъ въ продолженіи этого вечера. Я чувствовалъ, что съ этого дня для него раскрылся новый міръ наслажденій и страданій—міръ искусства; мнѣ казалось, что я подсмотрѣлъ то, что никто никогда не имѣеть права видѣть—зарожденіе таинственного цвѣтка поэзіи. Мнѣ и страшно, и радостно было, какъ искателю клада, который бы увидалъ цвѣтъ папоротника,—радостно мнѣ было потому, что вдругъ, совершенно неожиданно, открылся мнѣ тотъ философскій камень, котораго я тщетно искалъ два года—искусство учить выраженію мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новыя требованія, цѣлый міръ желаній, несоответственный средѣ, въ которой жили ученики, какъ мнѣ казалось въ первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но соизнательное творчество. Я прошу читателей прочесть первую главу повѣсти и замѣтить то богатство разсыпанныхъ въ ней чертъ истиннаго творческаго таланта; напримѣръ, черта, что баба со злобой жалуется куму на мужа, и несмотря на то, эта баба, къ которой

авторъ имѣть явное несочувствие, плачетъ, когда кумъ напоминаетъ ей о разореніи дома. Для сочинителя, пишущаго однимъ умомъ и воспоминаніемъ, сварливая баба представляеть только противоположность мужика: она, изъ одного желанія досадить мужу, должна бы была приглашать кума; но у Федьки художественное чувство захватываетъ и бабу,—и она тоже плачетъ, боится и страдаетъ, она въ его глазахъ не виновата. Вслѣдъ затѣмъ побочная черта, что кумъ надѣлъ бабью шубенку, я помню, до такой степени поразила меня, что я спросилъ: почему же именно бабью шубенку? Никто изъ насъ не наводилъ Федьку на мысль о томъ, чтобы сказать, что кумъ надѣлъ на себя шубу. Онъ сказалъ: «такъ, похоже». Когда я спросилъ, можно ли было сказать, что онъ надѣлъ мужскую шубу?—онъ сказалъ: «нѣтъ, лучше бабью». И въ самомъ дѣлѣ, черта эта необыкновенна. Сразу не догадаешься, почему именно бабью шубенку,—а вмѣстѣ съ тѣмъ чувствуешь, что это превосходно и что иначе быть не можетъ. Каждое художественное слово, принадлежитъ ли оно Гёте или Федькѣ, тѣмъ-то и отличается отъ нехудожественного, что вызываетъ безчисленное множество мыслей, представлений и объясненій. Кумъ, въ бабьей шубенкѣ, невольно представляется вамъ тщедушнымъ, узкогрудымъ мужикомъ, каковъ онъ, очевидно, и долженъ быть. Бабья шубенка, валявшаяся на лавкѣ и первая попавшаяся ему подъ руку, представляеть вамъ еще и весь зимний и вечерний быть мужика. Вамъ невольно представляются, по слухаю шубенки, и позднее время, во время которого мужикъ сидитъ при лучинѣ раздѣвшиесь, и бабы, которыхъ входили и выходили за водой и убирать скотину, и вся эта внѣшняя безурядица крестьянского жития, гдѣ ни одинъ человѣкъ не имѣть ясно опредѣленной одежды и ни одна вещь своего опредѣлен-

наго мѣста. Однимъ этими словомъ: «надѣль бабью шубенку», отпечатанъ весь характеръ среды, въ которой происходитъ дѣйствіе, и слово это сказано не случайно, а сознательно. Помню я еще живо, какъ возникли въ его воображеніи слова, сказанныя мужикомъ при томъ, какъ онъ нашелъ бумагу и не могъ прощать ея.—«Вотъ зналъ бы мой Сережка грамотѣ, онъ бы живо подскочилъ, вырвалъ бы изъ моихъ рукъ бумагу, все бы прочелъ, а разсказалъ бы мнѣ, кто такой этотъ старикъ есть». Такъ и видится это отношеніе рабочаго человѣка къ книгѣ, которую онъ держитъ въ своихъ загорѣлыхъ рукахъ; весь этотъ добрый человѣкъ съ патріархальными, набожными наклонностями такъ и возстаетъ предъ вами. Вы чувствуете, что авторъ глубоко полюбилъ и потому понялъ всего его для того, чтобы вложить ему вслѣдъ за этимъ отступленіе о томъ, что нынче какія времена пришли—того и гляди ни за что душу загубятъ. Мысль сна поданѣ была мною, но сдѣлать козла съ ранами на ногахъ была Федъкина мысль, и онъ въ особенности обрадовался ей. А размыщеніе мужика, въ то время, какъ у него засвербѣла спина, а картина тишины ночи,—все это до такой степени не случайно, во всѣхъ этихъ чертахъ чувствуется такая сознательная сила художника!.. Помню я еще, что во время засыпанія мужика я предложилъ заставить думать его о будущности сына и о будущихъ отношеніяхъ сына со старикомъ, что старикъ выучить Сережку грамотѣ и т. д. Федъка поморщился, сказалъ: «да, да, хорошо»,—но видно было, что предложеніе это ему не нравилось, и онъ два раза забывалъ его. Чувство мѣры было въ немъ такъ сильно, какъ ни у одного изъ известныхъ мнѣ писателей,—то самое чувство мѣры, которое огромнымъ трудомъ и изученiemъ пріобрѣтаютъ рѣд-

кие художники, во всей его первобытной силѣ жило въ его неиспорченной дѣтской душѣ.

Я оставилъ урокъ, потому что былъ слишкомъ взволнованъ.

«Что съ вами, отчего вы такъ блѣдны, вы вѣрно нездоровы?» спросилъ меня мой товарищъ. Дѣйствительно, я два-три раза въ жизни испытывалъ столь сильное впечатлѣніе, какъ въ этотъ вечеръ, и долго не могъ дать себѣ отчета въ томъ, что я испытывалъ. Мнеѣ смутно казалось, что я преступно подсмотрѣлъ въ стеклянный улей работу пчелъ, закрытую для взора смертнаго; мнеѣ казалось, что я развратилъ чистую, первобытную душу крестьянскаго ребенка. Я смутно чувствовалъ въ себѣ раскаяніе въ какомъ-то свято-татствѣ. Мнеѣ вспоминались дѣти, которыхъ праздные и развратные старики заставляютъ ломаться и представлять сладострастныя картины для разжиганія своего усталаго, истасканного воображенія, и вмѣстѣ съ тѣмъ, мнеѣ было радостно, какъ радостно должно быть человѣку, увидавшему то, чего никто не видаль прежде его.

Я долго не могъ дать себѣ отчета въ томъ впечатлѣніи, которое я испыталъ, хотя и чувствовалъ, что это впечатлѣніе было изъ тѣхъ, которыя въ зрѣлыхъ лѣтахъ воспитываются, возводятъ на новую ступень жизни и заставляютъ отрекаться отъ старого и вполнѣ предаваться новому. На другой день я еще не вѣрилъ тому, что испыталъ вчера. Мнеѣ казалось столь страннымъ, что крестьянскій, полуграмотный мальчикъ вдругъ проявляетъ такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высотѣ развитія, не можетъ достичь Гёте. Мнеѣ казалось столь страннымъ и оскорбительнымъ, что я, авторъ «Дѣтства», заслужившій иѣкоторый успѣхъ и признаніе художественнаго таланта отъ русской образованной пу-

блики, что я, въ дѣлѣ художества, не только не могу указать или помочь гг-ти лѣтнему Семкѣ и Федыкѣ, а что едва-едва,—и то только въ счастливую минуту раздраженія,—въ состояніи слѣдить за ними и понимать ихъ. Мне это казалось такимъ страннымъ, что я не вѣрилъ тому, что было вчера.

На другой день мы принялись за продолженіе повѣсти. Когда я спросилъ у Федыка: обдумалъ ли онъ продолженіе и какъ?—~~о~~, не отвѣчая, замахалъ руками и сказалъ только: «ужъ знаю, знаю! Кто писать будетъ?» Мы стали продолжать, и опять со стороны ребятъ то же чувство художественной правды, мѣры и увлеченія.

Въ половинѣ урока я былъ привужденъ оставить ихъ. Они продолжали безъ меня и написали двѣ страницы такъ же хорошо, прочувствованно и вѣрно, какъ и первыя. Страницы эти были только нѣсколько бѣднѣе подробностями, и подробности эти были иногда не совсѣмъ ловко расположены, были раза два и повторенія. Все это, очевидно, происходило оттого, что механизмъ писанія затруднялъ ихъ. На третій день было то же самое. Во время этихъ уроковъ часто приставали другіе мальчики и, зная тонъ и содержаніе повѣсти, часто подсказывали и прибавляли свои вѣрныя черты. Семка отставалъ и приставалъ. Одинъ Федыка, отъ начала и до конца, вѣль повѣсть и цензоровалъ всѣ предлагаемыя измѣненія. Не могло ужъ быть сомнѣнія и мысли, что успѣхъ этотъ есть дѣло случая: намъ, очевидно, удалось попасть на тотъ приемъ, который былъ естественнѣе и возбудительнѣе всѣхъ прежнихъ. Но все это было слишкомъ необыкновенно, и я не вѣрилъ тому, что совершалось передъ глазами. Какъ будто надобно было еще особенному слушаю уничтожить всѣ мои сомнѣнія. Я долженъ былъ уѣхать на нѣсколько дней, и повѣсть оставалась

не дописанною. Рукопись, три большия листа кругомъ исписанные, оставалась въ комнатѣ учителя, которому я показывалъ ее. Еще передъ моимъ отъездомъ, во время моего сочинительства, прибывшій новый ученикъ показалъ нашимъ ребятамъ искусство дѣлать хлопушки изъ бумаги, и на всю школу, какъ это обыкновенно бываетъ, нашелъ періодъ хлопушекъ, замѣнившій періодъ снѣжковъ, замѣнившій, въ свою очередь, періодъ вырѣзанія палочекъ. Періодъ хлопушекъ продолжался во время моего отсутствія. Семка и Федька, состоящие въ числѣ пѣвчихъ, приходили въ комнату учителя спѣваться и проводили здѣсь цѣльные вечера и иногда и ночи. Между и во время пѣнія, разумѣется, хлопушки дѣлали свое дѣло, и всевозможныя бумаги, попадавшіяся въ руки, превращались въ хлопушки. Учитель ушелъ ужинать, забывъ сказать, что бумаги на столѣ нужныя, и рукопись сочиненія Макарова, Морозова и Толстова превратилась въ хлопушки. На другой день, предъ урокомъ, хлопанье до такой степени надоѣло самимъ ученикамъ, что послѣдовало всеобщее гоненіе на хлопушки отъ нихъ же самихъ: съ крикомъ и визгомъ хлопушки всѣ были отобраны и съ торжествомъ всунуты въ топившуюся печку. Періодъ хлопушекъ кончился, но съ нимъ погибла и наша рукопись. Никогда никакая потеря не была для меня такъ тяжела, какъ потеря этихъ трехъ исписанныхъ листовъ; я былъ въ отчаяніи. Махнувъ на все рукою, я хотѣлъ начинать новую повѣсть, но не могъ забыть потери и невольно всякую минуту пилиль упреками и учителя, и дѣлателей хлопушекъ. (Не могу не замѣтить при этомъ случаѣ, что только вслѣдствіе вѣнчнаго безпорядка и полной свободы учениковъ, надъ которою такъ мило подтруниваютъ гг. Марковъ въ *Русскомъ Вѣстнике* и Глѣбовъ въ журналѣ *Воспоминаніе*, № 4, я безъ малѣйшаго труда,

угрозъ или хитростей узналь всѣ подробности сложной исторіи превращенія рукописи въ хлопушки и сожженія ихъ). Семка и Федыка видѣли, что я огорченъ, видимо не понимали чѣмъ, хотя и соболѣзновали. Федыка робко предложилъ мнѣ, наконецъ, что они вновь напишутъ такую же.—Одни?—сказалъ я.— Я ужъ помогать не стану.—«Мы съ Семкой ночевать останемся», сказаль Федыка. И действительно, послѣ урока они пришли въ 9-мъ часу въ домъ, заперлись на ключъ въ кабинетѣ, чтобъ мнѣ доставляло не мало удовольствія, посмѣялись, затихли, и до 12-го часа, подходя къ двери, я слышала только, какъ они тихимъ голосомъ переговаривались между собою и скрипѣли перомъ. Одинъ разъ только они заспорили о томъ, что было прежде, и пришли ко мнѣ судиться: прежде ли онъ искалъ сумочку, чѣмъ баба пошла къ куму,—или послѣ. Я сказалъ имъ, что это все равно. Въ 12-мъ часу я къ нимъ постучался и вошелъ. Федыка, въ новой бѣлой шубкѣ съ черною опушкой, сидѣлъ глубоко въ креслѣ, перекинувъ ногу на ногу и облокотившись своею волосатою головкой на руку и играя ножницами въ другой рукѣ. Большиe, черные глаза его, блестя неестественнымъ, но серьезнымъ, взрослымъ блескомъ, всматривались куда-то вдали; неправильныя губы, сложенныя такъ, какъ будто онъ собирался свистать, видимо сдерживали слово, которое онъ, отчеканенное въ воображеніи, хотѣлъ высказать. Семка, стоя предъ большимъ письменнымъ столомъ, съ большою бѣлой заплаткой овчины на спинѣ (въ деревнѣ только что были портные), съ распущенными кушакомъ, съ взлохмаченной головой, писалъ кривыя линейки, безпрестанно тыкая перомъ въ чернильницу. Я взбудоражилъ волоса Семкѣ и толстое скуластое лицо его со спутанными волосами, когда онъ недоумѣвающими и заспанными глазами съ испугу оглянулся на меня,

было такъ смѣшно, что я захочоталъ, но дѣти не разсмѣялись. Федыка, не измѣня выраженія лица, тронулся за рукавъ Семку, чтобы онъ продолжалъ писать: «погоди, — сказалъ онъ мнѣ,—сейчасъ» (Федыка говоритъ мнѣ «ты» тогда, когда бываетъ увлеченъ и взволнованъ), и онъ продиктовалъ еще что-то. Я отнялъ у нихъ тетрадь, и черезъ пять минутъ, когда они, усѣвшись около шкапчика, уплетали картофель съ квасомъ и, глядя на чудныя для нихъ серебряныя ложки, заливались, сами не зная чemu, звонкимъ дѣтскимъ смѣхомъ; старушка, слушая ихъ сверху, не зная чemu, тоже смѣялась. «Ты что завалился? — говорилъ Семка:— сиди прямо, а то набокъ наѣшься». И снимая шубы и укладываясь подъ письменнымъ столомъ спать, они не переставали заливаться дѣтскимъ, мужицкимъ, здоровымъ, прелестнымъ хохотомъ. Я прочелъ то, что они написали. Это былъ новый варіантъ того же. Нѣкоторыя веши были пропущены, нѣкоторыя новыя художественные красоты прибавлены. И опять то же чувство красоты, правды и мѣры. Впослѣдствіи найденъ былъ одинъ листъ изъ потерянной рукописи. Въ напечатанной повѣсти я, вспоминая и по найденному листу, соединилъ оба варіанта. Писаніе этой повѣсти происходило раннею весной предъ окончаніемъ нашего учебнаго года. Я, по вѣкоторымъ обстоятельствамъ, не могъ успѣть дѣлать новыхъ опытовъ. На пословицы написана была двумя самыми посредственными по способностямъ и самыми испорченными (потому что дворовые) мальчиками только одна повѣсть: «Кто празднику радъ, тотъ до свѣту пьянъ», напечатанная въ 3 нумерѣ. Тѣ же явленія повторились и съ этими мальчиками и съ этой повѣстью, какъ и съ Семкой и Федыкой и первою повѣстью, только съ различiemъ степени таланта и степени увлеченія и содѣйствія съ моей стороны.

Лѣтомъ у насъ не учатся, не учились и не будутъ учиться. Причинѣ, почему ученіе лѣтомъ невозможно въ нашей школѣ, мы посвятимъ отдельную статью.

Одну часть лѣта Федыка и другіе мальчики жили со мною. Накупавшись, наигравшись, они вздумали позавязаться. Я предложилъ имъ писать сочиненіе и рассказалъ нѣсколько темъ. Я рассказалъ весьма занимательную исторію воровства денегъ, исторію одного убийства, исторію чудеснаго обращенія молокана въ православіе и ~~ею~~ въ формѣ автобіографіи предложилъ написать исторію мальчика, у котораго бѣднаго и распутнаго отца отдали въ солдаты и къ которому отецъ возвращается изъ солдатства исправленнымъ и хорошимъ человѣкомъ. Я сказалъ: «я бы написалъ такъ. Помню я, когда я былъ маленькимъ, что у меня были мать, отецъ и еще какіе - нибудь родные, и какіе они были. Потомъ написалъ бы, какъ помню, отецъ мой гулялъ, мать все плакала, и онъ ее билъ; потомъ, какъ отдали его въ солдаты, какъ она выла, какъ мы еще хуже жить стали, какъ отецъ пришелъ назадъ, и я будто бы его не узналъ, а онъ спрашивается: жива ли тамъ Матрена, -- это про свою жену, -- и какъ потомъ обрадовались и хорошо стали жить». Вотъ все, что я сказалъ сначала. Федыкѣ чрезвычайно понравилась эта тема. Онъ сейчасъ же скватилъ перо, бумагу и сталъ писать. Во время писанія я навѣль его только на мысль о сестрѣ и на мысль о смерти матери. Остальное все онъ писалъ самъ и даже не показывалъ мнѣ, кромѣ первой главы, до тѣхъ поръ, пока все было кончено. Когда онъ показалъ мнѣ 1-ю главу и я началъ ее читать, я чувствовалъ, что онъ находится въ сильномъ волненіи и, сдерживая дыханіе, смотрѣть то на рукопись, слѣдя за моимъ чтеніемъ, то на мое лицо, желая угадать на немъ выраженіе одобренія или неодобренія. Когда

я ему сказалъ, что это очень хорошо, — онъ весь вспыхнулъ, но ничего не сказалъ мнѣ, и раздраженно тихимъ шагомъ дошелъ съ тетрадью до столика, уложилъ ее и медленно вышелъ на дворъ. На дворѣ онъ былъ бѣшено рѣзвъ съ ребятами въ этотъ день и, когда глаза наши встрѣчались, смотрѣлъ на меня такими благодарными, ласковыми глазами. Черезъ день онъ уже забылъ о томъ, что написалъ. Я только придумалъ заглавіе, раздѣлилъ на главы и кое-гдѣ поправилъ ошибки, сдѣланнныя имъ только по неосмотрительности. Эта повѣсть въ своемъ первоначальномъ видѣ печатается въ книжкѣ подъ заглавіемъ «Солдаткино житѣе».

Я не говорю о первой главѣ, хотя и въ ней есть свои неподражаемыя красоты, и хотя беспечный Гордѣй въ ней представляется чрезвычайно вѣрно и живо, — Гордѣй, который какъ будто стыдится признаться въ своемъ раскаяніи и считаетъ приличнымъ только попросить сходку о сынѣ, — несмотря на это, глава эта несравненно слабѣе всѣхъ послѣдующихъ. И виноватъ въ этомъ одинъ я, который не могъ удержаться при писаніи этой главы, не могъ удержаться, чтобы не подсказывать ему, и не рассказывать, какъ бы написалъ я. Если есть иѣкоторая пошлость пріема при вступленіи въ описаніи лицъ и жилища, то виноватъ въ этомъ единственно я. Если бѣ я его оставилъ одного, то, я увѣренъ, онъ описалъ бы то же самое во время дѣйствія незамѣтно художественнѣе, безъ принятой у настѣ и ставшей невозможнаю манерою описаній, логично расположенныхъ: сначала описанія дѣйствующихъ лицъ, даже ихъ біографій, потомъ описаніе мѣстности и среды, и потомъ уже начинается дѣло, — всѣ эти описанія, иногда на десяткахъ страницъ, меньше знакомятъ автора съ лицами, чѣмъ небрежно

брошенная художественная черта во время уже начатого действія между вовсе неописанными лицами. Такъ въ этой первой главѣ одно слово Гордѣя: «мнѣ того и нужно», когда онъ, махнувъ рукой, примиряется съ своею долей быть солдатомъ и только просить сходку не оставить его сына,— это слово болѣе знакомитъ читателя съ лицомъ, чѣмъ иѣсколько разъ повторенное и навязанное мною описание его одежды, фигуры и привычки ~~идти~~ въ кабакъ. Точно то же впечатлѣніе производитъ и слово старухи, всегда бравившей сына, когда она во время горя говорить съ завистью невѣсткѣ: «будетъ тебѣ, Матрена! Что же дѣлать,— видно такъ Богу угодно! Вѣдь ты еще молода, можетъ, Богъ тебѣ приведетъ и увидать. А мои какія лѣта... я все больна... того и гляди умру».

Во 2-й главѣ еще замѣтно мое вліяніе пошлости и испорченности, но опять глубоко художественные черты въ описаніи картинъ и смерти мальчика выкупаютъ все дѣло. Я подсказалъ, что у мальчика были тоненькия ножки, я подсказалъ сентиментальную подробность о дядѣ Нефедѣ, который дѣлаетъ гробокъ; но жалобы матери, выраженные однимъ словомъ: «Господи, когда эта кабала умреть!»—представляютъ читателю всю сущность положенія; и вслѣдъ затѣмъ эта ночь, во время которой старший братишко разбуженъ слезами матери, и отвѣтъ ея на вопросъ бабушки: что съ нею?—простымъ словомъ: «у меня сынъ померъ»,—и эта бабушка, встающая и зажигающая огонь и обмывающая маленькое тѣло,—все это его собственное, все это такъ скжато, такъ просто и такъ сильно—ни одного слова нельзя выкинуть, ни одного измѣнить или прибавить. Всего пять строкъ и въ этихъ-то пяти строкахъ нарисована для читателя вся картина этой грустной ночи, и картина, отражавшаяся въ воображеніи 6—7 лѣтняго мальчика.

«Въ полночь мать что-то заплакала. Встала бабушка и говоритъ: что ты? Христосъ съ тобою! Мать говоритъ: у меня сынъ померъ. Бабушка зажгла огонь, обмыла мальчика, надѣла рубашку, подполсала и положила подъ святые. Когда разсвѣло...» Вамъ видится и самый мальчикъ, разбуженный знакомымъ плачомъ матери, съ просонковъ изъ-подъ кафтана, гдѣ-нибудь на полатяхъ, испуганными блестящими глазами слѣдящій за тѣмъ, что дѣлается въ избѣ; вамъ видится и эта изнуренная страдалица-солдатка, за день предъ этимъ говорившая: «скоро ли эта кабала умретъ», раскаивающаяся и убитая мыслью о смерти этой кабалы до такой степени, что она только говоритъ: «у меня сынъ померъ», не знаетъ, что ей дѣлать и зоветъ на помощь старуху. Вамъ видится и эта усталая отъ страданія жизни старуха, сгорбленная, худая и съ костлявыми членами, которая привычными рабочими руками не торопливо, спокойно берется за дѣло: зажигаетъ лучину, приносить воды и обмываетъ мальчика, кладетъ все въ свое мѣсто и обмытаго подпоясанного мальчика подъ святые. И видятся вамъ эти святые, вся эта ночь безъ сна до разсвѣта, какъ будто вы сами ее пережили, какъ пережиль ее мальчикъ, глядѣвшій изъ-подъ кафтана; со всѣми подробностями возникаетъ эта ночь и остается въ вашемъ воображеніи.

Въ 3-й главѣ уже меныше моего вліянія. Вся личность няньки принадлежитъ ему. Еще въ 1-й главѣ онъ одною чертой охарактеризовалъ отношенія няньки къ семейству: «она работала въ свою долю на наряды, замужъ собиралась». И одна эта черта рисуетъ уже всю дѣвку, не могущую принимать и дѣйственно не принимающую участія въ радостяхъ и горестяхъ семейства. У нея свой законный интересъ, своя единственная цѣль, поставленная ей Прovidѣніемъ,—

будущее замужество, своя будущая семья. Нашъ братъ сочинитель, въ особенности такой, который желаетъ поучать народъ, представляя ему примѣры нравственности, достойные подражанія, непремѣнно отнесся бы къ нянькѣ съ вопросомъ о ея участіи въ общей нуждѣ и горѣ семейства. Онъ сдѣлалъ бы ее или постыднымъ примѣромъ равнодушія, или образцомъ любви и самопожертвованія, и была бы мысль, а не было бы живого лица, няньки. Только человѣкъ, глубоко изучившій и узнавшій жизнь, могъ бы понять, что для няньки вопросъ о горѣ семейства и солдатствѣ отца есть законно второстепенный вопросъ, у нея есть замужество. И это самое въ простотѣ своей души видить художникъ, хотя и ребенокъ. Если бы мы описали няньку самою трогательною, само-отверженною дѣвицей, мы бы ее вовсе не могли себѣ представить и не любили бы, какъ теперь ее любимъ. Теперь же мнѣ такъ мила и жива эта толстощекая, румяная дѣвочка, бѣгающая вечеркомъ на хороводы въ купленныхъ на заработанныя деньги котахъ и кумачномъ платкѣ, любящая свою семью, хотя и тяготящаяся тою бѣдностью и мрачностью, которая соста-вляетъ такую противоположность ея душевному на-строению. Я чувствую, что она добрая дѣвочка уже потому, что мать никогда на нее не жаловалась и не имѣла отъ нея горя. Я, напротивъ, чувствую, что она одна съ своими заботами о нарядахъ, отрывками напѣваемыхъ пѣсень и рассказами о деревенскихъ сплетняхъ, принесенными съ лѣтней работы или съ зимней улицы, въ грустное время одиночества сол-датки, служила представительницею веселья, молодо-сти и надежды. Не даромъ онъ говоритъ, что только и было радости, какъ няньку замужъ отдавали; не даромъ съ такою любовью и подробностью описываютъ веселье свадьбы; не даромъ послѣ свадьбы заста-

вляетъ мать сказать: «теперь мы разорились до конца». Видно, что, отдавъ няньку, они потеряли ту радость и веселье, которыя она вносила въ ихъ домъ. Все это описание свадьбы необыкновенно хорошо. Тутъ есть подробности, предъ которыми невольно приходишь въ недоумѣніе и, вспоминая, что это писалъ 11-ти лѣтній мальчикъ, спрашиваешь себя: неужели это не нечаянно? Такъ и видишь изъ-за этого сжатаго и сильнаго описанія 11-ти лѣтняго мальчика, не выше стола, съ умными и внимательными глазками, на котораго никто не обращаетъ вниманія, но который все помнить и замѣчаетъ. Когда ему захотѣлось хлѣбца, напримѣръ, онъ не сказалъ, что попросилъ у матери, а сказалъ, что нагнулся мать. И это сказано не нечаянно, а сказано потому, что помнится ему отношеніе въ это время роста его къ матери и помнятся его работки при другихъ и близкія, одинъ на одинъ, отношенія къ матери. Другое изъ множества наблюденій, которая онъ могъ сдѣлать во время обряда свадьбы, онъ запомнилъ и записалъ именно то, которое для него и для каждого изъ насъ рисуетъ весь характеръ этихъ обрядовъ. Когда сказали, что горько, нянька взяла Кондрашку за уши, и стали цѣловаться. Потомъ смерть бабушки, воспоминаніе ея о сынѣ предъ смертью и особенный характеръ горести матери,—все это такъ твердо и сжато, и все это его собственное.

О возвращеніи отца я болѣе всего ему говорилъ, когда задавалъ тему повѣсти. Мнѣ нравилась эта сцена, и я сентиментально — пошло рассказалъ, но именно сцена эта ему то же очень понравилась, и онъ просилъ меня: «ничего не говорите, я самъ знаю, знаю», — говорилъ онъ мнѣ и началъ писать, и съ этого же мѣста дописалъ всю повѣсть въ одинъ приступъ. Мнѣ очень интересно будетъ знать мнѣніе другихъ цѣнителей, но я считаю долгомъ откровенно

высказать свое мнѣніе. Ничего подобнаго этимъ странницамъ я не встрѣчалъ въ русской литературѣ. Во всей этой встрѣчѣ нѣтъ ни одного намека на то, что это было трогательно,—рассказано только, какъ было дѣло; но разписано, изо всего, что было, именно только то, что необходимо для того, чтобы читатель понялъ положеніе всѣхъ лицъ. Солдатъ въ своемъ домѣ сказалъ только три слова. Сначала онъ еще крѣпился и сказалъ: «здравствуйте!» Когда онъ началъ забывать взятую на себя роль, онъ сказалъ: «что, *иль у васъ семья-то только?*» И все было высказано словами: «*идѣ же моя матушка?*» Какія все простыя и естественные слова и никто изъ лицъ не забытъ! Мальчикъ былъ радъ и поплакалъ даже; но онъ ребенокъ, и потому онъ тутъ же, несмотря на то, что отецъ пласалъ, все рассматривалъ у него сумочку и въ карманахъ. Не забыта и нянька. Такъ и видишь эту румяную бабенку, которая въ котахъ при народѣ застѣнчиво вошла въ избу и, ничего не сказавши, поцѣловала отца. Такъ и видишь растерявшагося и счастливаго солдата, который подъ рядъ цѣлуется со всѣми, самъ не зная съ кѣмъ, и который, узнавъ, что молодая бабенка его дочь, вновь подзываетъ ее къ себѣ и цѣлуетъ уже не просто какъ всякую молодую бабочку, а цѣлуетъ какъ дочь, которую онъ оставилъ когда-то, какъ будто не жалѣя.

Отецъ исправился. Сколько бы мы наговорили фальшивыхъ и неловкихъ фразъ по этому случаю! А Федъка просто рассказалъ, какъ нянька принесла вино, а онъ не сталъ пить. И вы видите и бабу, которая, доставъ изъ сумочки послѣднія 23 к., запыхавшись, въ сѣняхъ шопотомъ посыпала молодую бабенку за виномъ и пересыпала ей въ горсть мѣдные деньги. Вы видите эту молодую бабенку, которая, подобравъ на руку занавѣску, съ полуշтофомъ

въ рукѣ, постукивая котами и размахивая за спиною локтями, съ полууштофомъ въ рукѣ бѣжала къ кабаку. Вы видите, какъ она, зардѣвшись, вошла въ избу, достала изъ-подъ занавѣски полуштофъ, какъ мать самодовольно и весело поставила его на столъ, и какъ солдаткѣ и обидно, и весело стало, что мужъ ея не сталъ пить. И видите — ежели онъ не сталъ пить въ такую минуту, то онъ уже точно исправился. Вы чувствуете, какъ совсѣмъ другіе люди стали всѣ члены семейства. «Отецъ мой помолился Богу и сѣлъ за столъ. Я сѣлъ возлѣ него рядомъ; нянѣка сѣла на конникѣ, а мать стояла у стола и глядѣла на отца и говорить: виши ты помолодѣлъ,—у тебя бороды нѣтъ. Всѣ засмѣялись».

И только когда всѣ ушли, начались настоящіе семейные разговоры. Тутъ только открывается, что солдатъ разбогатѣлъ и разбогатѣлъ самымъ простымъ и естественнымъ образомъ, точно такъ же какъ богатѣютъ почти всѣ люди на свѣтѣ, т.-е. чужія, казенныя, общія деньги, вслѣдствіе счастливой случайности, остались у него. Нѣкоторые изъ читателей повѣсти замѣчали въ ней, что подробность эта нѣправственна, и что понятіе казны, какъ дойной коровы, надо искоренять, а не утверждать въ народѣ. Для меня же черта эта, неговоря уже обѣ я художественной правдѣ, въ особенности дорога. Вѣдь казенные деньги всегда остаются, — отчего же и не остататься имъ когда-нибудь и у бездомнаго солдата Гордѣя! Во взглядѣ на честность народа и высшаго класса часто встрѣчается совершенная противоположность. Требованія народа въ особенности серьезны и строги въ отношеніи честности въ самыхъ близкихъ отношеніяхъ, напримѣръ, въ отношеніи къ семьѣ, къ деревнѣ, къ миру. Въ отношеніи къ постороннимъ — съ публикой, съ государствомъ, въ особенности съ иностран-

цемъ, съ казною, для нихъ смутно представляется приложимость общихъ правилъ честности. Мужикъ, который никогда не солжеть своему брату, перенесетъ всевозможная лишенія для своей семьи, который лишней и незаслуженной копейки не возьметъ у своего односельца или сосѣда, тотъ же мужикъ обдеретъ, какъ липку, иностранца или горожанина, на каждомъ словѣ солжеть дворянину или чиновнику; будь онъ солдатомъ, безъ малѣйшаго угрызенія совѣсти заколетъ плѣнного француза и, попадись ему казенные деньги, сочтетъ преступленіемъ въ отношеніи своей семьи не воспользоваться ими. Въ высшемъ классѣ бываетъ, напротивъ, совершенно противное. Нашъ братъ скорѣе обманетъ жену, брата, купца, съ которымъ десятки лѣтъ имѣть дѣло, своихъ дворовыхъ, крестьянъ, сосѣда, и тотъ же самый человѣкъ за границей снѣдаемъ постояннымъ страхомъ, какъ бы нечаянно не обмануть кого, и все просить указать ему, кому еще нужно отдать деньги. Тотъ же нашъ братъ обдеретъ на шампанское и перчатки свою роту и полкъ и будетъ разсыпаться въ любезностяхъ предъ плѣннымъ французомъ. Тотъ же самый человѣкъ, въ отношеніи казны, считаетъ величайшимъ преступленіемъ воспользоваться, когда онъ безъ денегъ (считаетъ только), но большую частью при случаѣ не устоитъ въ борьбѣ и сдѣлаетъ то, что самъ считаетъ подлостью. Я не говорю, что лучше, я говорю только, какъ, мнѣ кажется, оно есть. Замѣчу только, что честность не есть убѣжденіе, что выраженіе «честныя убѣжденія» есть безсмыслица. Честность есть нравственная привычка; чтобы пріобрѣсть ее, нельзя ити инымъ путемъ, какъ начинать съ ближайшихъ отношеній. Выраженіе «честныя убѣжденія», по-моему, совершенно безсмысленно: есть честныя привычки, а нѣтъ честныхъ убѣжденій.

Слова «честныя убѣжденія» только фраза; вслѣдствіе того-то эти мнимыя честныя убѣжденія, относящіяся до самыхъ отдаленныхъ жизненныхъ условій—казны, государства, Европы, человѣчества—и не основанныя на привычкахъ честности, не воспитанныя на самыхъ ближайшихъ житейскихъ отношеніяхъ, оттого-то эти честныя убѣжденія или, вѣрия, фразы честности оказываются несостоительными въ отношеніи къ жизни.

Возвращаюсь къ повѣсти. Каждшееся въ первую минуту безнравственнымъ появленіе взятыхъ у казны денегъ, по нашему мнѣнію, напротивъ, имѣть самый милый, трогательный характеръ. Какъ часто литераторъ нашего круга, въ простотѣ своей души, желая выставить героя своего идеаломъ честности, показываетъ намъ всю грязную и развратную внутренность своего воображенія. Здѣсь, наоборотъ, автору нужно осчастливить своего героя; для счастья ему и достаточно было бы возвращенія въ семью, но надо было уничтожить бѣдность, столько лѣтъ тяготѣвшую надъ семьею; откуда жъ ему было взять богатство? Изъ безличной казны. Если дать богатство, то надо у кого-нибудь взять его,—законнѣе, разумнѣе нельзя было найти его.

Въ самой сценѣ объявленія этихъ денегъ есть крошка подобность, одно слово, которое всякий разъ, когда я читаю, какъ будто вновь поражаетъ меня. Оно освѣщаетъ всю картину, обрисовываетъ всѣ лица и ихъ отношенія и только одно слово, и слово неправильно употребленное, синтаксически невѣрное,—это слово заторопилась. Учитель синтаксиса долженъ сказать, что это неправильно. Заторопилась требуетъ дополнительного—заторопилась что сдѣлать? долженъ спросить учитель. А тутъ просто сказано: «Мать взяла деньги и заторопилась, понесла ихъ хоронить»,—и это

прелестно. Желалъ бы я сказать такое слово и жела́ть бы, чтобъ учителя, обучающіе языку, сказали или написали такое предложение: «Когда мы пообѣдали, нянька поцѣловала еще отца и ушла домой. Потомъ отецъ сталъ перебирать въ сумочкѣ, а мы стали съ матерью смотрѣть. Вотъ мать увидала тамъ книжку и говоритъ: ай выучился грамотѣ? Отецъ говоритъ: выучился. Потомъ отецъ вынулъ большой узель и подалъ матери. Мать говоритъ: что это? Отецъ говоритъ: деньги. Мать обрадовалась и засторопилась, понесла ихъ хоронить. Потомъ мать пришла и говоритъ: гдѣ это ты взялъ? Отецъ говоритъ: я былъ унтеръ-офицеромъ и у меня были казенные деньги: я раздавалъ ~~сестр~~ ^{сестру} тамъ, и у меня остались, я ихъ прибрали. Мать моя такъ была рада и бѣгала, какъ бѣшеная. День уже прошелъ, наступилъ вечеръ. Зажгли огонь. Взялъ мой отецъ книжку и зачалъ читать. Я сѣлъ около него и слушалъ, а мать свѣтила луchinку. И долго отецъ читалъ книжку. Потомъ легли спать. Я легъ на задней лавкѣ съ отцомъ, а мать у насъ легла въ ногахъ, и долго они разговаривали, почти до полуночи. Потомъ уснули».

Опять чуть замѣтная, нисколько не поражающая васъ, но оставляющая глубокое впечатлѣніе, подробность о томъ, какъ они легли спать: отецъ лѣгъ съ сыномъ, мать легла въ ногахъ, и долго они не могли наговориться. Какъ тепло прижался, я думаю, сынъ къ груди отца и какъ чудно и отрадно было ему, засыпая и въ просонкахъ, все слушать эти два голоса, изъ которыхъ одинъ такъ давно онъ не слышалъ! Казалось бы, все кончено: отецъ возвратился, бѣдности нѣть уже. Но Федъка не удовлетворился этимъ (слишкомъ живо, видно, засѣли ему въ воображеніе эти воображаемые люди), ему нужно еще было живо вообразить себѣ картину измѣнившагося ихъ житья,

представить себѣ ясно, что теперь ужъ эта баба не одинокая, горемычная солдатка съ малыми ребятами, а что есть въ домѣ сильный мужчина, который сниметъ съ усталыхъ плечъ жены все бремя надавившаго горя и бѣдности и самостоятельно, твердо и весело по-ведеть новую жизнь. И для этого онъ рисуетъ вамъ только одну сцену: какъ шарбатымъ топоромъ здоровый солдатъ нарубилъ дровъ и принесъ въ избу. Вы видите, какъ востроглазый мальчишка, привыкій къ крахтенію слабосильной матери и бабушки, съ удивленіемъ, уваженіемъ и гордостью любовался на мускулистыя засученныя руки отца, на энергическіе взмахи топора, совпадавшия съ груднымъ вздохомъ мужскаго труда, и на плаху, которая, какъ лучина, щепалась подъ шарбатымъ топоромъ. Вы посмотрѣли на это и совершенно успокаиваетесь насчетъ будущаго житья солдатки. Теперь она ужъ не пропадетъ, сердечная, думаю я.

«Поутру мать встала, подошла къ отцу и говорить: Гордѣй! вставай, нужно дровъ—топить печь. Батя поднялся, обулся, надѣль шапку и говоритъ: топоръ есть? Мать говоритъ: есть, шарбатый, пожалуй, и не отрубить. Отецъ мой взялъ топоръ обѣими руками крѣпко, подошелъ къ плахѣ, поставилъ ее стоячи и ударилъ изо всѣхъ силъ и раскололъ плаху; накололь дровъ и перетаскалъ въ избу. Мать стала топить избу, истопила, и хорошо разсвѣло».

Но художнику и этого мало. Ему хочется показать вамъ и другую сторону ихъ жизни, поэзію веселой семейной жизни, и онъ рисуетъ вамъ слѣдующую картину:

«Когда хорошо разсвѣло, отецъ мой говоритъ: Матрена! Мать подошла и говоритъ: ну, что? Отецъ говоритъ: я думаю корову купить, пять овченокъ, двѣ лошадки, да избу,—вѣдь развалилась... ну, изойдетъ цѣлковыхъ

полтораста на все-то. Мать что-то задумалась, потомъ говоритъ: ну, а деньги-то мы всѣ растрясемъ. Отецъ говоритъ: мы работать станемъ. Мать говоритъ: ну, ладно, купимъ, да вотъ что — гдѣ иструбъ-то взять? Отецъ говоритъ: у Кириюхи развѣ нѣтъ? Мать говоритъ: то-то и дѣло, что нѣтъ — Фоканычевы захватили. Отецъ подумалъ и говоритъ: ну, мы возьмемъ у Брянцева. Мать говоритъ: и у него наврядъ ли есть. Отецъ говоритъ: ну, какъ не быть — человѣкъ засѣчный. Мать говоритъ: какъ бы онъ не взялъ дорого, посмотри, какой онъ бестія. Отецъ говоритъ: я пойду, поднесу водочки и уговорюсь съ нимъ; а ты испеки яичко въ золѣ къ обѣду. Мать къ обѣду тамъ кусочекъ сварила, заняла у своихъ. Потомъ отецъ взялъ вина и ушелъ къ Брянцеву, а мы остались и долго сидѣли. Мне стало скучно безъ ~~самъ~~. Я сталъ проситься у матери, чтобъ она отпустила меня туда, куда отецъ ушелъ. Мать говоритъ: ты заблудишися. Я сталъ плакать и хотѣлъ уйти, но меня мать побила, и я сѣлъ на печку и сталъ дюжѣй плакать. Потомъ вижу, вошелъ отецъ въ избу и говоритъ: что ты плачешь? Мать говоритъ: Федюшка хотѣлъ за тобой бѣчь, а я его побила. Отецъ подошелъ ко мнѣ и говоритъ: о чёмъ ты плачешь? Я сталъ жаловаться на мать. Отецъ подошелъ къ матери и началъ ее бить, такъ нарочно, а самъ приговариваетъ: не бей Федю, не бей Федю! Мать нарочно заплакала. А я сѣлъ отцу на колѣни и былъ радъ. Потомъ отецъ сѣлъ за столъ, посадилъ меня рядомъ съ собой и закричалъ: давай намъ, мать, съ Федею обѣдать, — мы ёсть хотимъ! Вотъ мать подала намъ говядины, и мы стали ёсть. Пообѣдали, мать говоритъ: ну, что насчетъ иструба? Отецъ говоритъ: 50 рубл. сер. Мать говоритъ: это еще ничего. Отецъ говоритъ: да, толковать нечего — иструбъ славный».

Кажется, какъ просто, какъ мало сказано, а вамъ представляется перспектива всей ихъ семейной жизни. Вы видите, что мальчикъ еще ребенокъ, который и поплачетъ, и черезъ минуту будетъ радъ; вы видите, что мальчикъ не умѣеть цѣнить любви матери и промѣнялъ ее на мужественнаго отца, рубившаго плаху; вы видите, что мать знаетъ, что это такъ должно быть и не ревнуетъ; вы видите этого чудеснаго Гордѣя, у котораго счастье переполняетъ сердце. Вамъ замѣчено, что они ъли говядину, и эта прелестная комедія, которую они всѣ играютъ, и всѣ знаютъ, что это комедія, но играютъ отъ избытка счастья. «Не бей Федю, не бей Федю», говоритъ отецъ, замахива-
ясь на нее. И привычная къ непрітворнымъ слезамъ, мать нарочно заплакала, счастливо улыбаясь на отца и на сына, и этотъ мальчикъ, который взлѣзъ къ отцу на колѣни, былъ гордъ и радъ самъ не зная чѣму,—гордъ и радъ, можетъ-быть, тому, что они теперь счастливы.

«Потомъ отецъ сѣль за столъ, посадилъ меня рядомъ съ собой и закричалъ: «давай намъ, мать, съ Федею обѣдать,—мы ъсть хотимъ».

Мы ъсть хотимъ, и рядомъ посадилъ. Какая любовь и счастливая гордость любви дышитъ въ этихъ словахъ! Прелестнѣе, задушевнѣе этой послѣдней сцены нѣть ничего во всей прелестной повѣсти.

Но что же мы хотимъ сказать всѣмъ этимъ? Какое значение имѣеть эта повѣсть въ педагогическомъ отношеніи, написанная однимъ, можетъ-быть, исключительнымъ мальчикомъ. Намъ скажутъ: «вы, учитель, можетъ-быть, помогали, незамѣтно для себя, составленію этихъ и другихъ повѣстей, и найти границы того, что принадлежитъ вамъ, и того, что самобытно, слишкомъ трудно». Намъ скажутъ: «положимъ, повѣсть хороша, но это одинъ только изъ родовъ ли-

тературы». Намъ скажутъ: «Федъка и другіе мальчики, сочиненія которыхъ вы печатали, суть счастливое исключеніе». Намъ скажутъ: «вы сами писатель, вы, незамѣтно для себя, помогали ученикамъ такими путями, которые нельзя предписывать другимъ учителямъ - не-писателямъ, какъ правило». Намъ скажутъ: «изъ всего этого вывести общаго правила или теоріи невозможно. Отчасти интересное явленіе и больше ничего».

Постараюсь передать мои выводы такъ, чтобы они отвѣчали на всѣ эти предполагаемыя мною возраженія.

Чувства правды, красоты и добра независимы отъ степени развитія. Красота, правда и добро суть понятія, выражаютсѧ только гармонію отношеній въ смыслѣ правды, красоты и добра. Ложь есть только несоответственность отношеній въ смыслѣ истины; абсолютной же правды нѣть. Я не лгу, говоря, что столы вертятся отъ прикосновенія пальцевъ, если я вѣрю, хотя это и неправда; но я лгу, говоря, что у меня нѣтъ денегъ, когда, по моимъ понятіямъ, у меня есть деньги. Никакой огромный носъ не уродливъ, но онъ уродливъ на маломъ лицѣ. Уродливость только дисгармонія въ отношеніи красоты. Отдать свой обѣдъ нищему или самому съѣсть его,—не имѣеть въ себѣ ничего дурнаго; но отдать или съѣсть этотъ обѣдъ, когда моя мать умираетъ съ голоду,—есть дисгармонія отношеній въ смыслѣ добра. Воспитывая, образовывая, развивая, или какъ хотите дѣйствую на ребенка, мы должны иметь и имѣть безсознательно одну цѣль—достигнуть наибольшей гармоніи въ смыслѣ правды, красоты и добра. Если бы время не шло, если бы ребенокъ не жилъ всѣми своими сторонами, мы бы спокойно могли достигнуть этой гармоніи, добавляя тамъ, гдѣ намъ кажется недостаточнымъ, и убавляя тамъ, гдѣ намъ кажется лишнимъ. Но ребенокъ живеть, каждая сторона его существа стремится къ развитію,

перегоняя одна другую и большою частью самое движение впередъ этихъ сторонъ его существа мы принимаемъ за цѣль и содѣйствуемъ только развитію, а не гармоніи развитія. Въ этомъ заключается вѣчная ошибка всѣхъ педагогическихъ теорій. Мы видимъ свой идеалъ впереди, когда онъ стоитъ сзади настѣ. Необходимое развитіе человѣка есть не только не средство для достижения того идеала гармоніи, который мы носимъ въ себѣ, но есть препятствіе, положенное Творцомъ къ достижению высшаго идеала гармоніи. Въ этомъ - то необходимомъ законѣ движения впередъ заключается смысль того плода дерева познанія добра и зла, котораго вкусили нашъ прародитель. Здоровый ребенокъ рождается на свѣтѣ, вполнѣ удовлетворяя тѣмъ требованіямъ безусловной гармоніи въ отношеніи правды, красоты и добра, которая мы носимъ въ себѣ; онъ близокъ къ неодушевленнымъ существамъ—къ растенію, къ животному, къ природѣ, которая постоянно представляетъ для насъ ту правду, красоту и добро, которыхъ мы ищемъ и желаемъ. Во всѣхъ вѣкахъ и у всѣхъ людей ребенокъ представлялся образцомъ невинности, безгрѣшности, добра, правды и красоты. Человѣкъ рождается совершеннымъ—есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, какъ камень, останется твердымъ и истиннымъ. Родившись, человѣкъ представляетъ собой первообразъ гармоніи, правды, красоты и добра. Но каждый часъ въ жизни, каждая минута времени увеличиваютъ пространства, количества и время тѣхъ отношеній, которая, во время его рожденія, находились въ совершенной гармоніи, и каждый шагъ, и каждый часъ грозитъ нарушеніемъ этой гармоніи, и каждый послѣдующій шагъ, и каждый послѣдующій часъ грозить новымъ нарушеніемъ и не даетъ надежды возстановленія нарушенной гармоніи.

Большою частью воспитатели выпускаютъ изъ виду, что дѣтскій возрастъ есть первообразъ гармоніи, и развитіе ребенка, которое независимо идетъ по неизмѣннымъ законамъ, принимаютъ за цѣль. Развитіе ошибочно принимается за цѣль потому, что съ воспитателями случается то, что бываетъ съ плохими ваятелями.

Вмѣсто того, чтобы стараться остановить мѣстное преувеличеннное развитіе или остановить общее развитіе, чтобы подождать новой случайности, которая уничтожить происшедшую неправильность, какъ плохой скульпторъ, вмѣсто того, чтобы соскоблить лишнее, налѣпливаетъ все больше и больше, — такъ и воспитатели, какъ будто обѣ одномъ только стараются, какъ бы не прекратился процессъ развитія, и если думаютъ о гармоніи, то всегда стараются достигнуть ея, приближаясь къ неизвѣстному для насъ первообразу въ будущемъ, удаляясь отъ первообраза въ настоящемъ и прошедшемъ. Какъ бы ни неправильно было развитіе ребенка, всегда еще остаются въ немъ первобытныя черты гармоніи. Еще умѣряя, по крайней мѣрѣ, не содѣйствуя развитію, можно надѣяться получить хоть нѣкоторое приближеніе къ правильности и гармоніи. Но мы такъ увѣрены въ себѣ, такъ мечтательно преданы ложному идеалу взрослаго совершенства, такъ нетерпѣливы мы къ близкимъ намъ неправильностямъ и такъ твердо увѣрены въ своей силѣ исправить ихъ, такъ мало умѣемъ понимать и цѣнить первобытную красоту ребенка, что мы скорѣй, какъ можно скорѣй, раздуваемъ, залѣпляемъ кидающіяся намъ въ глаза неправильности, исправляемъ, воспитываемъ ребенка. То одну сторону надо сравнять съ другою, то другую надо сравнять съ первою. Ребенка развиваются все дальше и дальше, и все дальше и дальше удаля-

ются отъ бывшаго и уничтоженнаго первообраза, и все невозможнѣе и невозможнѣе дѣлается достиженіе воображаемаго первообраза совершенства взрослого человѣка. *Идеалъ нашъ сзади, а не впереди.* Воспитаніе портитъ, а не исправляетъ людей. Чѣмъ больше испорченъ ребенокъ, тѣмъ меныше нужно его воспитывать, тѣмъ больше нужно ему свободы.

Учить и воспитывать ребенка нельзя и безсмысленно по той простой причинѣ, что ребенокъ стоять ближе меня, ближе каждого взрослого къ тому идеалу гармоніи, правды, красоты и добра, до котораго, я въ своей гордости, хочу возвести его. Сознаніе этого идеала лежитъ въ немъ сильнѣе, чѣмъ во мнѣ. Ему отъ меня нуженъ только материаль для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне. Какъ только я далъ ему полную свободу, пересталъ учить его, онъ написалъ такое поэтическое произведеніе, которому подобного не было въ русской литературѣ. И потому, по моему убѣжденію, намъ нельзя учить писать и сочинять, въ особенности поэтически сочинять, вообще дѣтей и въ особенности крестьянскихъ. Все, что мы можемъ сдѣлать, это научить ихъ, какъ браться за сочинительство.

Если то, что я дѣлалъ для достижения этой цѣли, можно назвать пріемами, то пріемы эти были слѣдующіе:

1) Предлагать самый большой и разнообразный выборъ темъ, не выдумывая ихъ собственно для дѣтей, но предлагать темы самыя серьезныя и интересующія самого учителя.

2) Давать читать дѣтямъ дѣтскія сочиненія, и только дѣтскія сочиненія предлагать за образцы, ибо дѣтскія сочиненія всегда справедливѣе, изящнѣе и нравственнѣе сочиненій взрослыхъ.

3) (Особенно важно). Никогда во время рассматри-

ванія дѣтскихъ сочиненій не дѣлать ученикамъ замѣчаній ни объ опрятности тетрадей, ни о каллиграфіи, ни объ орѳографіи, ни, главное, о постройкѣ предложений и о логикѣ.

4) Такъ какъ въ сочинительствѣ трудность заключается не въ объемѣ или содержаніи, или художественности темы, то постепенность темъ должна заключаться ни въ объемѣ, ни въ содержаніи, ни въ языке, а въ механизмѣ дѣла, состоящемъ въ томъ, чтобы, во-первыхъ, изъ большаго числа представляющихся мыслей и образовъ выбрать одну; во-вторыхъ, выбрать для нея слова и облечь ее; въ-третьихъ, запомнить ее и отыскать для нея мѣсто; въ-четвертыхъ, въ томъ, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и умѣть соединять послѣдующее съ предыдущимъ; въ-пятыхъ, наконецъ, въ томъ, чтобы въ одно время, думая и записывая, одно не мѣшало другому. Съ этой цѣлью я сдѣлалъ слѣдующее: некоторые изъ этихъ сторонъ труда я первое время бралъ на себя, постепенно передавая ихъ всѣ на ихъ заботу. Сначала я выбиралъ за нихъ изъ представлявшихся мыслей и образовъ тѣ, которые казались мнѣ лучше, и запоминалъ, и указывалъ мѣсто, иправлялся съ написаннымъ, удерживая ихъ отъ повтореній, и самъ писалъ, предоставляем имъ только облекать образы и мысли въ слова; потомъ я даль имъ самимъ и выбирать, потомъ иправляться съ написаннымъ, и наконецъ, какъ при писаніи «Солдаткина житья», они и самый процессъ писанья взяли на себя.

ЯСНО-ПОЛЯН-
СКАЯ ШКОЛА.

I.

Ясно-Полянская школа.

За ноябрь и декабрь месяцы.

Общий очеркъ характера школы. Чтеніе механическое и постепенное. Грамматика и писаніе.

Начинающихъ у насъ нѣтъ. Младшій классъ читаетъ, пишетъ, решаетъ задачи трехъ первыхъ правилъ ариѳметики и разсказываетъ священную исторію,—такъ что предметы раздѣляются по расписанію слѣдующимъ образомъ:

- 1) Чтеніе механическое и постепенное, 2) писаніе, 3) каллиграфія, 4) грамматика, 5) священная исторія, 6) русская исторія, 7) рисованіе, 8) черченіе, 9) пѣніе, 10) математика, 11) бесѣды изъ естественныхъ наукъ, 12) Законъ Божій.

Прежде чѣмъ говорить о преподаваніи, я долженъ сдѣлать краткій очеркъ того, что такое Ясно-Полянская школа, и того, въ какомъ періодѣ роста она находится.

Какъ всякое живое существо, школа не только съ каждымъ годомъ, днемъ и часомъ видоизмѣняется, но и подвержена временнымъ кризисамъ, невзгодамъ, болѣзнямъ и дурнымъ настроеніямъ. Черезъ такой болѣзненный кризисъ прошла Ясно-Полянская школа нынѣшнимъ лѣтомъ. Причинъ тому было много: во-первыхъ,—какъ и всегда лѣтомъ,—всѣ лучшіе ученики выбыли, только изрѣдка ужъ встрѣчали мы ихъ въ

полѣ на работахъ и пастбищахъ; во-вторыхъ, новые учителя прибыли въ школу, и новые вліянія начали отражаться на ней; въ-третьихъ, все лѣто, каждый день приносилъ новыхъ посѣтителей-учителей, пользовавшихся лѣтними вакаціями. А для правильнаго хода школы нѣть ничего вреднѣй посѣтителей. Такъ или иначе учитель поддѣлывается подъ посѣтителей.

Учителей четыре. Два старые, ужъ два года учатъ въ школѣ, привыкли къ ученикамъ, къ своему дѣлу, къ свободѣ и внѣшней беспорядочности школы. Два учителя новыхъ— оба недавно сами изъ школы—любители внѣшней аккуратности, расписанія, звонка, программъ и т. п., не вжившіеся въ жизнь школы такъ, какъ первые. То, что для первыхъ кажется разумнымъ, необходимымъ, не могутимъ быть иначе, какъ черты лица любимаго, хотя и некрасиваго, ребенка, росшаго на глазахъ, — для новыхъ учителей представляется иногда исправимымъ недостаткомъ.

Школа помѣщается въ двухъэтажномъ каменномъ домѣ. Две комнаты заняты школой; одна—кабинетомъ, две—учителями. На крыльце, подъ навѣсомъ, виситъ колокольчикъ съ привѣщеніемъ за язычекъ веревочкой, въ сѣняхъ внизу стоятъ бары и рекъ (гимнастика), на верху въ сѣняхъ — верстакъ. Лѣстница и сѣни истоптаны снѣгомъ или грязью; тутъ же виситъ расписаніе. Порядокъ ученя слѣдующій: часовъ въ восемь учитель, живущій въ школѣ, любитель внѣшняго порядка и администраторъ школы, посыаетъ одного изъ мальчиковъ, которые почти всегда noctуютъ у него, звонить.

На деревнѣ встаютъ съ огнемъ. Ужъ давно видныются изъ школы огни въ окнахъ, и черезъ полчаса послѣ звонка, въ туманѣ, въ дождѣ или въ косыхъ лучахъ осеннаго солнца, появляются на буграхъ (деревня отдѣлена отъ школы оврагомъ) темные фигурки

по двѣ, по три и по одиночкѣ. Табунное чувство уже давно исчезло въ ученикахъ. Ужъ нѣть необходимости ему дожидаться и кричать: «эй! ребята, въ училищу!» Ужъ онъ знаетъ, что училище средняго рода, много кое-чего другого знаетъ и, странно, вслѣдствіе этого не нуждается въ толпѣ. Пришло ему время, онъ и идетъ. Мнѣ съ каждымъ днемъ кажется, что все самостоятельнѣе и самостоятельнѣе дѣлаются личности и рѣзче ихъ характеры. Дорогой почти никогда я не видалъ, чтобы ученики играли—нешто кто изъ самыхъ маленькихъ, или изъ вновь поступившихъ, начатыхъ въ другихъ школахъ. Съ собой никто ничего не несетъ—ни книгъ, ни тетрадокъ. Уроковъ на домъ не задаютъ.

Мало того, что въ рукахъ ничего не несутъ, имъ нечего и въ головѣ нести. Никакого урока, ничего, сдѣланнаго вчера, онъ не обязанъ помнить нынче. Его не мучаетъ мысль о предстоящемъ урокѣ. Онъ несетъ только себя, свою воспріимчивую натуру и увѣренность въ томъ, что въ школѣ нынче будетъ весело такъ же, какъ вчера. Онъ не думаетъ о классѣ до тѣхъ поръ, пока классъ не начался. Никогда никому не дѣлаются выговоровъ за опаздыванье, и никогда не опаздываютъ,—нешто старшіе, которыхъ отцы другой разъ задержатъ дома какою-нибудь работой. И тогда этотъ большой, рысью, запыхавшись, прибѣгаешь въ школу. Пока учитель еще не пришелъ, они собираются кто около крыльца, толкаясь со ступенекъ или катаясь на ногахъ по ледочку раскатанной дорожки, кто въ школьныхъ комнатахъ. Когда холодно—ожиная учителя, читаются, пишутъ или возятся. Дѣвочки не мѣшаются съ ребятами. Когда ребята затѣваются что-нибудь съ дѣвочками, то никогда не обращаются къ одной изъ нихъ, а всегда ко всѣмъ вмѣстѣ: «Эй, дѣвки! что не катаетесь?» или: «дѣвки-то, виши,

замерзли», или «ну, дѣвки, выходи всѣ на меня одного!» Только одна изъ дѣвочекъ, дворовая, съ огромными и всесторонними способностями, лѣтъ десяти, начинаетъ выходить изъ табуна дѣвокъ. И съ этою только ученики обращаются какъ съ равною, какъ съ мальчикомъ, только съ тонкимъ оттенкомъ учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положимъ, по расписанію, въ первомъ, младшемъ классѣ — механическое чтеніе, во 2-мъ — постепенное чтеніе, въ 3-мъ — математика. Учитель приходитъ въ комнату, а на полу лежатъ и пищатъ ребята, кричащіе: «мала куча!» или «задавили, ребята!» или «будеть! брось — виски-то», и т. д. «Петръ Михайловичъ!» кричитъ снизу кучи голосъ входящему учителю, «вели имъ бросить». «Здравствуй, Петръ Михайловичъ!» кричатъ другіе, продолжая свою возню. Учитель беретъ книжки, раздаетъ тѣмъ, которые съ нимъ пошли къ шкафу; изъ кучи на полу,—верхніе, лежа, требуютъ книжку. Куча понемногу уменьшается. Какъ только большинство взяло книжки, всѣ остальные бѣгутъ къ шкафу и кричатъ: «и мнѣ, и мнѣ! Дай мнѣ вчерашнюю; а мнѣ колыцовую» и т. п. Ежели останутся еще какіе-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающіе валяться на полу, то сидящіе съ книгами кричатъ на нихъ: «Что вы тутъ замѣшались? — ничего не слышно. Будеть!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только въ первое время, сидя за книгой, поматываютъ ногой отъ неулегшагося волненія. Духъ войны улетаетъ, и духъ чтенія воцаряется въ комнатѣ. Съ тѣмъ же увлечениемъ, съ какимъ онъ дралъ за виски Митьку, онъ теперь читаетъ колызовую (такъ называется у насъ сочиненіе Кольцова) книгу, чуть не стиснувъ зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокругъ себя, кромѣ своей книги. Оторвать его отъ чтенія столько

же нужно усилия, сколько прежде — отъ борьбы. Садятся они гдѣ кому вздумается: на лавкахъ, столахъ, подоконникѣ, полу и креслѣ. Дѣвки садятся всегда вмѣстѣ. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества) — всегда рядомъ. Какъ только одинъ изъ нихъ рѣшилъ, что садиться въ тотъ уголъ, всѣ товарищи, толкаясь и ныряя подъ лавками, пролѣзаютъ туда же, садятся рядомъ и, оглядываясь кругомъ, представляютъ на лицѣ такой видъ счастья и удовлетворенности, какъ будто они уже навѣрное на всю остальную жизнь будутъ счастливы, усѣвшись на этихъ мѣстахъ. Большое кресло, какъ-то попавшее въ комнату, представляетъ предметъ зависти для болѣе самостоятельныхъ личностей—для дворовой дѣвочки и другихъ. Какъ только одинъ вздумаетъ сѣсть на кресло, другой уже по его взгляду узнаетъ его намѣреніе, и они сталкиваются, мнутся. Одинъ выжимаетъ другого и перемявшій—разваливается головой гораздо ниже спинки, но читаетъ такъ же, какъ и всѣ, весь увлеченный своимъ дѣломъ. Во время класса я никогда не видалъ, чтобы шептались, щипались, смѣялись потихоньку, фыркали въ руку и жаловались другъ на друга учителю. Когда заученный у пономаря, или въ уѣздномъ училищѣ, ученикъ приходитъ съ такою жалобой, ему говорятъ: что жъ ты самъ не щипешься?

Два меньшіе класса разбираются въ одной комнатѣ, старшій—идетъ въ другую. Учитель приходитъ и въ первый классъ, всѣ обступаютъ его у доски, или на лавкахъ, ложатся или садятся на столѣ вокругъ учителя, или одного читающаго. Ежели это писаніе—они усаживаются попокойнѣе, но безпрестанно встаютъ, чтобы смотрѣть тетрадки другъ у друга и показывать свои учителю. По расписанію до обѣда значится 4 урока, а выходитъ иногда три или два и иногда

совсѣмъ другіе предметы. Учитель начнетъ ариѳметику и перейдетъ къ геометріи, начнетъ священную исторію, а кончитъ грамматикой. Иногда увлекается учитель и ученики и вмѣсто одного часа классъ продолжается три часа. Бываетъ, что ученики сами кричатъ: «нѣтъ еще еще!» и кричатъ на тѣхъ, которымъ надоѣло. «Надоѣло, такъ ступай къ маленькимъ», говорятъ они презрительно. Въ классъ Закона Божія, который одинъ только бываетъ регулярно, потому что законоучитель живетъ за двѣ версты и бываетъ два раза въ недѣлю, и въ классъ рисованья — всѣ ученики собираются вмѣстѣ. Предъ этими классами оживленіе, возня, крики и внѣшний безпорядокъ бываютъ самые сильные: кто тащить лавки изъ одной комнаты въ другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бѣжитъ за хлѣбомъ, кто пропекаетъ этотъ хлѣбъ въ печкѣ, кто отнимаетъ что-нибудь у другого, кто дѣлаетъ гимнастику, и опять такъ же, какъ и въ утреннихъ возняхъ, гораздо легче оставить ихъ самихъ успокоиться и сложиться въ свой естественный порядокъ, чѣмъ насилино разсадить ихъ. При теперешнемъ духѣ школы, остановить ихъ физически невозможно. Чѣмъ громче кричать учитель — это случалось — тѣмъ громче кричатъ они: его крикъ только возбуждаетъ ихъ. Остановишь ихъ, или, если удастся, увлечешь ихъ въ другую сторону, и это маленькое море начнетъ колыхаться все рѣже и рѣже — и уляжется. Даже большую частью и говорить ничего не нужно. Классъ рисованья, любимый классъ для всѣхъ, бываетъ въ полдень, когда уже проголодались, насилились часа три, а тутъ еще нужно переносить лавки и столы изъ одной комнаты въ другую, и возня поднимается страшная; но, несмотря на то, какъ только учитель готовъ, — ученики готовы, и тому, кто задерживаетъ начало класса, достанется отъ нихъ же самихъ.

Я долженъ оговориться. Представляя описание Ясно-Полянской школы, я не думаю представлять образецъ того, что нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такія описанія могутъ принести пользу. Если мнѣ удастся въ слѣдующихъ №№ представить ясно исторію развитія школы, то читателю будетъ понятно, почему характеръ школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядокъ хорошимъ и почему измѣнить его, ежели бы даже я захотѣлъ, мнѣ было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно изъ началь, вносимыхъ въ нее учителемъ и учениками. Несмотря на все преимущество вліянія учителя, ученикъ всегда имѣлъ право неходить въ школу и даже, ходя въ школу, не слушать учителя. Учитель имѣлъ право не пускать къ себѣ ученика и имѣлъ возможность действовать всею силой своего вліянія на большинство учениковъ, на общество, всегда составляющееся изъ школьніковъ. Чѣмъ дальше идутъ ученики, тѣмъ больше развѣтвляется преподаваніе и тѣмъ необходимо становится порядокъ. Вслѣдствіе того, при нормальномъ, ненасильственномъ развитіи школы, чѣмъ болѣе образовываются ученики, тѣмъ они становятся способнѣе къ порядку, тѣмъ сильнѣе чувствуется ими самими потребность порядка и тѣмъ сильнѣе на нихъ въ этомъ отношеніи вліяніе учителя. Въ Ясно-Полянской школѣ это правило подтверждалось постоянно, со дня ея основанія. Вначалѣ нельзѧ было подраздѣлить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацію и уроки: все само собой сливалось въ одно, и всѣ попытки распределеній оставались тщетны. Теперь же въ первомъ классѣ есть ученики, которые сами требуютъ слѣдованія расписанію, недовольны, когда ихъ отрываешь отъ урока, и которые сами безпрестанно выгоняютъ вонъ маленькихъ, забѣгающихъ къ нимъ.

По моему мнѣнію, виѣшній безпорядокъ этотъ полезенъ и незамѣнимъ, какъ онъ ни кажется страннымъ и неудобнымъ для учителя. О выгодахъ этого устройства мнѣ часто придется говорить, о мнимыхъ же неудобствахъ скажу слѣдующее. Во-первыхъ, беспорядокъ этотъ, или свободный порядокъ, страшенъ намъ только потому, что мы привыкли къ совсѣмъ другому, въ которомъ сами воспитаны. Во-вторыхъ, въ этомъ, какъ и во многихъ подобныхъ случаяхъ, насилие употребляется только вслѣдствіе поспѣшности и недостатка уваженія къ человѣческой природѣ. Намъ кажется, беспорядокъ растетъ, дѣлается все больше и больше, и нѣтъ ему предѣловъ, — кажется, что нѣтъ другого средства прекратить его, какъ употребить силу,—а стоило только немного подождать и беспорядокъ (или оживленіе) самъ естественно улегся бы и улегся бы въ порядокъ гораздо лучшій и прочнѣйшій, чѣмъ тотъ, который мы выдумаемъ. Школьники—люди, хотя и маленькие, но люди, имѣющіе тѣ же потребности, какія и мы, и тѣми же путями мыслящіе; они всѣ хотятъ учиться, затѣмъ только и ходятъ въ школу, и потому имъ весьма легко будетъ дойти до заключенія, что нужно подчиняться извѣстнымъ условіямъ для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они—общество людей, соединенное одною мыслію. «А гдѣ трое соберутся во имя Мое, и Я между ними». Подчиняясь законамъ только естественнымъ, вытекающимъ изъ ихъ природы, они не возмущаются и не ропщутъ, подчиняясь вашему преждевременному вмѣшательству, они не вѣрятъ въ законность вашихъ звонковъ, расписаній и правиль. Сколько разъ мнѣ случалось видѣть, какъ ребята подерутся—учитель бросается разнимать ихъ, и разведенныя враги косятся другъ на друга и даже при грозномъ учителѣ не удержанятся, чтобы сине болѣе, чѣмъ

прежде, на послѣдкахъ, не толкнуть одинъ другого. Сколько разъ я каждый день вижу, какъ какой-нибудь Кирюшка, стиснувъ зубы, налетитъ на Таракску, зацѣпить его за виски, валить на землю и, кажется,想要 живъ не оставаться—изуродовать врага, а не пройдетъ минуты, Таракска ужъ смѣется изъ-подъ Кирюшки, одинъ—разъ за разомъ все легче отплачиваетъ другому; и не пройдетъ пяти минутъ, какъ оба дѣлаются друзьями и идутъ садиться рядомъ. Недавно между классами, въ углу, сцепились два мальчика; одинъ—замѣчательный математикъ, лѣтъ девяти, второго класса, другой—стриженый дворовый, умный, но истительный, крошечный, черноглазый мальчикъ, прозванный Кыской. Кыска сцепалъ за длинные виски математика и прижалъ ему голову къ стѣнѣ; математикъ тщетно дѣялъ за стриженную щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски торжествовали. Математикъ едва удерживался отъ слезъ и говорилъ: «ну, ну! что? что?» но ему, видно, плохо приходилось, и онъ только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я быль въ нерѣшительности, что дѣлать. «Дерутся, дерутся!» закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смѣялись, но большие, хотя и не стали разнимать, какъ-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчаніе не ушли отъ Кыски. Онъ понялъ, что дѣлаетъ что-то нехорошее, и началъ преступно улыбаться и отпускать понемногу виски математика. Математикъ вывернулся, толкнулъ Кыску такъ, что тотъ ударился затылкомъ о стѣну, и, удовлетворенный, отошелъ. Кыска заплакалъ, пустился за своимъ врагомъ, изъ всѣй силы ударилъ его по шубѣ, но не больно. Математикъ хотѣлъ было отплатить, но въ ту же минуту раздалось нѣсколько неодобрительныхъ голосовъ. «Виши, съ маленькимъ связался! закричали зрители. Удирай, Кыска!» Дѣло тѣмъ и кончилось,—какъ будто

его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоимъ больно. Здѣсь мнѣ удалось какъ будто подмѣтить чувство справедливости, руководившее толпой; но сколько разъ рѣщаются такія дѣла такъ, что не поймешь, на основаніи какого закона, но рѣшаются, удовлетворяя обѣ стороны. Какъ произвольны и несправедливы въ сравненіи съ этимъ всѣ воспитательные пріемы въ такихъ случаяхъ! «Вы оба виноваты, станьте на колѣни!» говоритъ воспитатель, и воспитатель не правъ, потому что виноватъ одинъ и этотъ одинъ торжествуетъ, стоя на колѣнкахъ и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойнѣ наказанъ невинный. Или: «ты виноватъ въ томъ, что ты то-то и то-то сдѣлалъ, и будешь наказанъ», скажетъ воспитатель, и наказанный еще больше ненавидитъ своего врага за то, что на его сторонѣ деспотическая власть, законности которой онъ не признаетъ. Или: «прости его, такъ Богъ велитъ, и будь лучше его», скажетъ воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а онъ хочетъ быть только сильнѣй и другого лучше не понимаетъ и не можетъ понимать. Или: «вы оба виноваты: попросите другъ у друга прощенія и поцѣлуйтесь, дѣтки». Это ужъ хуже всего, и по неправдѣ выдуманности этого поцѣлуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тутъ вновь загорается. А оставьте ихъ однихъ, ежели вы не отецъ, не мать, которымъ просто жаль свое дѣтище и которые потому всегда правы, оттаскавъ за викры того, кто прибиль ихъ сына, оставьте ихъ и посмотрите, какъ это все разъясняется и укладывается такъ же просто и естественно и вмѣстѣ такъ же сложно и разнообразно, какъ всѣ безсознательныя жизненные отношенія. Но, можетъ быть, учителя, не испытавшіе такого беспорядка, или свободнаго порядка, подумаютъ, что безъ учительскаго

вмѣщательства беспорядокъ этотъ можетъ имѣть физически-вредныя послѣдствія: перебыются, переломаются и т. п. Въ Ясно-Полянскй школѣ съ прошлой весны было два только случая ушибовъ съ знаками. Одного мальчика столкнули съ крыльца, и онъ разсѣкъ себѣ ногу до кости (рана зажила въ двѣ недѣли), другому обожгли щеку зажженою резинкой, и онъ недѣли двѣ носилъ болячку. Не больше, какъ разъ въ недѣлю случится, что поплачетъ кто-нибудь и то не отъ боли, а отъ досады или стыда. Побоевъ, синяковъ шишечекъ, кроме этихъ двухъ случаевъ, мы не можемъ вспомнить за все лѣто при 30 и 40 ученикахъ, предоставленныхъ вполнѣ своей волѣ.

Я убѣждень, что школа не должна вмѣшиваться въ дѣло воспитанія, подлежащее только семейству, что школа не должна и не имѣть права награждать и наказывать, что лучшая полиція и администрація школы состоять въ предоставлении полной свободы ученикамъ учиться и вѣдаться между собой, какъ имъ хочется. Я убѣждень въ этомъ, но, несмотря на то, старая привычки воспитательныхъ школъ такъ сильны въ насъ, что мы въ Ясно-Полянскй школѣ нерѣдко отступаемъ отъ этого правила. Прошлымъ полугодьемъ, именно въ ноябрѣ, было два случая наказаній.

Во время класса рисованья, недавно прибывшій учитель замѣтилъ мальчика, который кричалъ, не слушая учителя, и неистово билъ своихъ сосѣдей безъ всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывелъ его съ мѣста и взялъ у него доску—это было наказаніе. Мальчикъ обливался все время урока слезами. Это былъ тотъ самый мальчикъ, котораго я въ началѣ Ясно-Полянскй школы не принялъ, сочтя его за безнадежнаго идиота. Главныя черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимаютъ его въ игры, смигаются, издѣ-

ваются надъ нимъ и сами съ удивленіемъ рассказываютъ: «какой чудной Петъка! побѣшь,—его маленькие и тѣ бываютъ,—а онъ встряхнется и пойдетъ прочь». «Совсѣмъ у него сердца нѣтъ», сказаль мнѣ про него одинъ мальчикъ. Ежели такого мальчика довели до того состоянія ярости, за которое его наказаль учитель, то виноватъ былъ вѣрно не наказанный.—Другой случай. Лѣтомъ, во время перестройки дома, изъ физического кабинета пропала лейденская банка, нѣсколько разъ пропадали карандаши и пропали книжки уже въ то время, когда ни плотниковъ, ни маляровъ не работало въ домѣ. Мы спросили мальчиковъ: лучшіе ученики, первые школьніки по времени, старые друзья наши, покраснѣли и заробѣти такъ, что всякий слѣдователь подумалъ бы, что замѣшательство это есть вѣрное доказательство ихъ вины. Но я зналъ ихъ и могъ ручаться за нихъ, какъ за себя. Я понялъ, что одна мысль подозрѣнія глубоко и болѣно оскорбила ихъ: мальчикъ, котораго я назову Федоромъ, даровитая и нѣжная натура—весь блѣдный дрожаль и плакаль. Они обѣщались сказать, ежели узнаютъ, но искать отказались. Черезъ нѣсколько дней открылся воръ,—дворовый мальчикъ изъ дальней деревни. Онъ увлекъ за собой крестьянскаго мальчика, прѣхавшаго съ нимъ изъ той же деревни, и они вмѣстѣ прятали краденія вещи въ сундучекъ. Открытие это произвело странное чувство въ товарищахъ: какъ будто облегченіе и даже радость, и вмѣстѣ съ тѣмъ презрѣніе и сожалѣніе къ вору. Мы предложили имъ самимъ назначить наказаніе: одни требовали высѣчь вора, но непремѣнно самимъ; другіе говорили: ярлыкъ пришить съ надписью *воръ*. Это наказаніе, къ стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тотъ самый мальчикъ, который, годъ тому назадъ, самъ носилъ ярлыкъ съ надписью *мужъ*, настоятельнѣе всѣхъ требогаль теперь

ярлыка на вора. Мы согласились на ярлыкъ, и когда девочка нашивала ярлыкъ—всѣ ученики съ злую радостью смотрѣли и подтрунивали надъ наказанными. Они требовали еще усиленія наказанія: «провести ихъ по деревнѣ, оставить ихъ до праздника съ ярлыками», говорили они. Наказанные плакали. Крестьянскій мальчикъ, увлеченный товарищемъ,—даровитый рассказчикъ и шутникъ,—толстенькой бѣлый карапузикъ, плачъ просто распущенno, во всю ребячью мочь; другой, главный преступникъ, горбоносый, съ сухими чертами умнаго лица, былъ блѣденъ, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрѣли на радующихся товарищами и изрѣдка, неестественно у него въ плаче искривлялось лицо. Фуражка съ разорваннымъ козырькомъ была надѣта на самый затылокъ, волосы растрепаны, платье испачкано мѣломъ. Все это меня и всѣхъ поразило теперь такъ, какъ будто мы въ первый разъ это видѣли. Недоброжелательное вниманіе всѣхъ было устремлено на него. И онъ это больно чувствовалъ. Когда онъ, не оглядываясь, опустивъ голову, какоюто особенною преступною походкой, какъ мнѣ показалось, пошелъ домой, и ребята, толпой бѣжа за нимъ, дразнили его какъ-то ненатурально и странно жестоко, какъ будто противъ ихъ воли злой духъ руководилъ ими, что-то мнѣ говорило, что это не хорошо. Но дѣло осталось какъ было, и воръ проходилъ съ ярлыкомъ цѣлые сутки. Съ этого времени онъ сталъ, какъ мнѣ показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало въ играхъ и разговорахъ съ товарищами въ класса.

Разъ я пришелъ въ классъ, всѣ школьнники съ какимъ-то ужасомъ объявили мнѣ, что мальчикъ этотъ опять укралъ. Изъ комнаты учителя онъ утащилъ 20 копеекъ мѣдныхъ денегъ, и его застали, когда онъ ихъ пряталъ подъ лѣстницу. Мы опять навѣсили ему яр-

лыкъ,— опять началась та же уродливая сцена. Я сталъ увѣщевать его, какъ увѣщеваются всѣ воспитатели; бывшій при этомъ уже взрослый мальчикъ, говорунъ, сталъ увѣщевать его тоже, повторяя слова, вѣроятно, слышанныя имъ отъ отца—дворника. «Разъ укралъ, другой укралъ,—говорилъ онъ складно и степенно,— привычку возьметъ, до добра не доведетъ». Мнѣ начинало становиться досадно. Я чувствовалъ почти злобу на вора. Я взглянулъ въ лицо наказанного еще болѣе блѣдное, страдающее и жестокое, вспомнилъ почему-то колодниковъ, и мнѣ такъ вдругъ стало совсѣмъ и гадко, что я сдернулъ съ него глупый ярлыкъ; вѣль ему итти куда онъ хочетъ и уѣхдился вѣрругъ, не умомъ, а всѣмъ существомъ уѣхдился, что я не имѣю права мучить этого несчастнаго ребенка, и что я не могу сдѣлать изъ него то, чтѣ бы мнѣ и дворникову сыну хотѣлось изъ него сдѣлать. Я уѣхдился, что есть тайны души, закрытыя отъ насъ, на которыхъ можетъ дѣйствовать жизнь, а не нравоученія и наказанія. И что за дичь? Мальчикъ укралъ книгу,— цѣлымъ, длиннымъ, многосложнымъ путемъ чувствъ, мыслей, ошибочныхъ умозаключеній приведенъ былъ къ тому, что взялъ чужую книжку и зачѣмъ-то заперъ ее въ свой сундукъ,—а я нальплю ему бумажку со словами «воръ», которая значатъ совсѣмъ другое! Зачѣмъ? Наказать его стыдомъ,—скажутъ мнѣ. Наказать его стыдомъ? Зачѣмъ? Что такое стыдъ? И развѣ извѣстно, что стыдъ уничтожаетъ наклонность къ воровству? Можетъ-быть, онъ поощряетъ ее. То, что выражалось на его лицѣ, можетъ-быть, было не стыдъ? Даже навѣрно я знаю, что это былъ не стыдъ, а что-то совсѣмъ другое, что, можетъ-быть, спало бы всегда въ его душѣ и что не нужно было вызывать. Пускай тамъ, въ мірѣ, который называютъ дѣйствительнымъ, въ мірѣ Пальмерстоновъ, Кайэнъ, въ мірѣ—

гдѣ разумно не то, что разумно, а то, что дѣйствительно, пускай тамъ люди, сами наказанные, выдумаютъ себѣ права и обязанности наказывать. Нашъ міръ дѣтей—людей простыхъ, независимыхъ—долженъ оставаться чистъ отъ самообманыванія и преступной вѣры въ законность наказанія, вѣры и самообманыванія въ то, что чувство мести становится справедливымъ, какъ скоро его назовемъ наказаніемъ..

Продолжаемъ описание дневного порядка ученія. Часа въ два проголодавшіеся ребята бѣгутъ домой. Несмотря на голодъ, они однако еще остаются нѣсколько минутъ, чтобы узнать, кому какія отмѣтки. Отмѣтки въ настоящее время, не дающія никому преимущества, страшно занимаютъ ихъ! «Мнѣ 5 съ крестомъ, а Ольгушкѣ нолю какую здоровую закатили! А мнѣ четыре!» кричатъ они. Отмѣтки служатъ для нихъ самихъ оцѣнкой ихъ труда, и недовольство отмѣтками бываетъ только тогда, когда оцѣнка сдѣлана невѣрно. Бѣда, ежели онъ старался, и учитель, просмотрѣвъ, поставитъ ему меныше того, чего онъ стоитъ! Онъ не дастъ покоя учителю и плачетъ горькими слезами, ежели не добьется измѣненія. Дурные отмѣтки, но заслуженные, остаются безъ протеста. Отмѣтки, впрочемъ, остаются только отъ старого нашего порядка и сами собой начинаютъ падать.

Въ первый послѣ обѣда урокъ, послѣ распуска, собираются точно такъ же, какъ утромъ, и такъ же дожидаются учителя. Большею частью это бываетъ урокъ священной или русской исторіи, на который собираются всѣ классы. Урокъ этотъ начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится по срединѣ комнаты, а толпа размѣщается вокругъ него амфитеатромъ—кто на лавкахъ, кто на столахъ, кто на подоконникахъ.

Всѣ вечерніе уроки, а особенно этотъ первый имѣютъ статьи Толстого.

ють совершенно особенный отъ утреннихъ характеръ спокойствія, мечтательности и поэтичности. Придите въ школу сумерками—огня въ окнахъ не видно, почти тихо, только вновь натасканный снѣгъ на ступени лѣстницы, слабый гулъ и шевеленіе за дверью, да какой-нибудь мальчуганъ, ухватившись за перила, черезъ двѣ ступени шагающій на верхъ по лѣстницѣ, доказываютъ, что ученики въ школѣ. Войдите въ комнату. Ужъ почти темно за замершими окнами; старшіе, лучшіе ученики, прижаты другими къ самому учителю и, задравъ головки, смотрятъ ему прямо въ ротъ. Дворовая самостоятельная дѣвочка съ озабоченнымъ лицомъ сидитъ всегда на высокомъ столѣ, такъ и кажется—каждое слово глотаетъ; поплоше, ребята-мелкота, сидятъ подальше: они слушаютъ внимательно, даже сердито, они держатъ себя такъ же, какъ и большіе, но, несмогря на все вниманіе, мы знаемъ, что они ничего не разскажутъ, хотя и многое запомнятъ. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоитъ на столѣ. Рѣдко кто, втиснувшись въ самую средину толпы, за чьею-нибудь спиной занимается выписываніемъ ногтемъ какихъ-нибудь фигуръ на этой спинѣ. Рѣдко кто огляднется на вѣсть. Когда идетъ новый разскѣзъ—всѣ замерли, слушаютъ. Когда повтореніе—тутъ и тамъ раздаются самолюбивые голоса, не могутіе выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочемъ и старую исторію, которую любятъ, они просятъ учителя повторить всю своими словами и не позволяютъ перебивать учителя. «Ну ты, не терпится? молчи!» крикнутъ на выскочку. Имъ больно, что перебиваютъ характеръ и художественность разскѣза учителя. Послѣднее время это была исторія жизни Христа. Они всякий разъ требовали разскѣзать ее всю. Ежели не всю имъ разскѣзывали, то они сами дополняли любимый конецъ—исторію отреченія Петра

и страданія Спасителя. Кажется все мертво, не шелохнется,—не заснули ли? Подойдешь въ полутьмѣ, взглянешь въ лицо какому-нибудь маленькому—онъ сидитъ, впившись глазами въ учителя, сморщивши лобъ отъ вниманія, и десятый разъ отталкиваетъ съ плеча наваливающуюся на него руку товарища. Вы щекотите его за шею—онъ даже не улыбнется, согнетъ головку, какъ будто отгоняясь отъ мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: какъ сама разорвалась церковная завѣса и темно сдѣлалось на землѣ,—ему и жутко, и хорошо. Но вотъ учитель кончилъ разсказывать, и всѣ поднимаются съ мѣста и, толпясь къ учителю, перекрикивая одинъ другого, стараются пересказать все, чтодержано ими. Крикъ поднимается страшный—учитель насилиу можетъ слѣдить за всѣми. Тѣ, которымъ запретили говорить, въ увѣренности, что они знаютъ, не успокаиваются этимъ: они приступаютъ къ другому учителю, ежели его нѣтъ—къ товарищу, къ постороннему, къ истопнику даже, ходятъ изъ угла въ уголъ по-двоемъ, по-трое, прося каждого ихъ послушать. Рѣдко кто разсказываетъ одинъ. Они сами отбираются группами, равными по силамъ, и разсказываютъ, поощряя, поджидая и по-правляя одинъ другого. «Ну, давай съ тобой», говоритъ одинъ другому, но тотъ, къ кому обращаются, знаетъ, что онъ ему не по силамъ, и отсылаетъ его къ другому. Какъ только повысказались, успокоились, приносятъ свѣчи, и уже другое настроеніе находитъ на мальчиковъ.

По вечерамъ вообще и въ слѣдующихъ классахъ меныше возни, криковъ, больше покорности, довѣрія учителю. Особенное отвращеніе замѣтно отъ математики и анализа и охота къ пѣнію, чтенію и особенно къ рассказамъ. «Что все математику да писать—разсказывать лучше, о землѣ, или хоть исторію, а мы послушаемъ», говорятъ они. Часовъ въ 8 уже глаза

соловѣютъ; начинаютъ позѣвать, свѣчки темнѣе горятъ—рѣже снимаются,—старшіе удерживаются, младшіе—худшіе засыпаютъ, облокотившись на столъ подъ пріятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывають интересны и ихъ было много (иногда бываетъ до семи большихъ часовъ въ день), и ребята устали, или передъ праздникомъ, когда лома печки приготовлены париться, вдругъ, не говоря ни слова, на второмъ или третьемъ послѣбѣденномъ классѣ, два или три мальчика забѣгаютъ въ комнату и спѣша разбираютъ шапки. «Что вы?»—Домой.—«А учиться? вѣдь пѣни!»—А ребята говорятъ домой!—отвѣчаетъ онъ, ускользая съ своей шапкой.—«Да кто говоритъ?»—Ребята пошли!—«Какъ же, какъ?—спрашивается озабоченный учитель, приготовившій свой урокъ,—останься!» Но въ комнату вѣгаєтъ другой мальчикъ съ разгоряченнымъ, озабоченнымъ лицомъ. «Что стоишь?—сердито нападаетъ онъ на удержаннаго, который въ первѣштности заправляется хлопки въ шапку:—Ребята ужъ во-онъ гдѣ, у кузни ужъ небося!». Пошли?—«Пошли». И оба бѣгутъ вонъ, изъ-за двери крича: «Прощайте, Иванъ Ивановичъ!» И кто такие эти ребята, которые рѣшили ити домой, какъ они рѣшили?—Богъ ихъ знаетъ. Кто именно рѣшилъ, вы никакъ не найдете. Они не совѣтались, не дѣлали заговора, а такъ вздумали ребята домой. «Ребята идутъ!»—и застучали ножонки по ступенькамъ, кто котомъ свалился со ступеней, и подпрыгивая и бултыхаясь въ снѣгъ, обѣгая по узкой дорожкѣ другъ друга, съ крикомъ побѣжали домой ребята. Такіе случаи повторяются разъ и два въ недѣлю. Оно обидно и непріятно для учителя— кто не согласится съ этимъ, но кто не согласится тоже, что вслѣдствіе одного такого случая, насколько большее значеніе получають тѣ пять, шесть, а иногда семь уроковъ въ

день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении такихъ случаевъ можно быть увѣреннымъ, что преподаваніе, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсѣмъ дурно и не вредно. Ежели бы вопросъ былъ поставленъ такъ: что лучше—чтобы въ продолженіе года не было ни одного такого случая, или чтобы случаи эти повторялись больше, чѣмъ на половину уроковъ,—мы бы выбрали послѣдніе. Я, по крайней мѣрѣ, въ Ясно-Полянской школѣ былъ радъ этимъ, нѣсколько разъ въ мѣсяцъ повторявшимся, случаямъ. Несмотря на частыя повторенія ребятамъ, что они могутъ уходить всегда, когда имъ хочется,—вліяніе учителя такъ сильно, что я боялся послѣдніе время, какъ бы дисциплина классовъ, расписаній и отмѣтокъ, незамѣтно для нихъ, не стѣснила ихъ свободы такъ, чтобы они совсѣмъ не покорились хитрости нашей разставленной сѣти порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжаютъ ходить охотно, несмотря на предоставленную имъ свободу, я никакъ не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Ясно-Полянской школы,—я думаю, что въ большей части школъ то же самое бы повторилось и что желаніе учиться въ дѣтяхъ такъ сильно, что для удовлетворенія этого желанія они подчинятся многимъ труднымъ условіямъ и простятъ много недостатковъ. Возможность такихъ убѣгній полезна и необходима только какъ средство застрахованія учителя отъ самыхъ сильныхъ и грубыхъ ошибокъ и злоупотребленій.

По вечерамъ бываетъ пѣніе, постепенное чтеніе, бесѣды, физические эксперименты и писаніе сочиненій. Любимые изъ этихъ предметовъ—чтеніе и опыты. Въ чтеніи старшіе укладываются на большомъ столѣ звѣздой—головами вмѣстѣ, ногами врозь—одинъ читаетъ и весь другъ другу рассказываютъ. Младшіе по-

два усаживаются за книжки и, если книжечка эта понятна, читаютъ, какъ мы читаемъ,—пристраиваются къ свѣту и облокачиваются попокойнѣе, и видимо получаютъ удовольствіе. Нѣкоторые, стараясь соединить два удовольствія, садятся противъ топящейся печки,—грѣются и читаютъ. Въ классы опытовъ пускаются не всѣ—только старшіе и лучшіе, разсудительнѣйшіе изъ 2-го класса. Этотъ классъ, по характеру, который онъ принялъ у настѣ, самый вечерній, самый фантастическій, совершенно подходящій къ настроенію, вызванному чтеніемъ сказокъ. Тутъ сказочное происходитъ въ дѣйствительности—все олицетворяется ими; можжевеловый шарикъ, отталкиваемый сургучомъ, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бѣгающіе по листу бумаги, подъ которою водятъ магнитомъ, представляются имъ живыми существами. Самые умные, понимающіе объясненіе этихъ явлений, мальчики увлекаются и начинаютъ ухать на иголку, на шарикъ, на опилки: «вишь ты! куды? куды? Держи! ухъ! закатывай!» и т. п.

Обыкновенно классы кончаются часовъ въ 8—9, ежели только столярство не задержить старшихъ мальчиковъ дольше, и вся вата га съ крикомъ бѣжитъ вмѣстѣ до дворни и оттуда группами, перекрывающими другъ съ другомъ, начинаютъ расходиться по разнымъ концамъ деревни. Иногда они затѣваютъ скатиться на большихъ саняхъ, выдвинутыхъ за ворота, подъ гору къ деревнѣ,—подвзываютъ оглобли, валятся на средину, и въ снѣжной пыли съ визгомъ скрываются изъ глазъ, кое-гдѣ на дорогѣ оставляя черныя пятна вывалившихся ребятъ. Внѣ училища, несмотря на всю свободу его, на воздухѣ, между учениками и учителемъ устанавливаются новыя отношенія—большой свободы, большей простоты и большаго довѣрія; тѣ самыя отношенія, которыя предста-

вляются намъ идеаломъ того, къ чему должна стремиться школа.

Недавно мы въ первомъ классѣ читали *Вія Гоголя*; послѣднія сцены подѣйствовали сильно и раздражили ихъ воображеніе,—нѣкоторые въ лицахъ представляли вѣдьму и все вспоминали послѣднюю ночь.

На дворѣ было не холодно — зимняя безмѣсячная ночь съ тучами на небѣ. На перекресткѣ мы остановились; старшіе, трехлѣтніе школьніки, остановились около меня, приглашая проводить ихъ еще; маленькие поглядѣли — и закатились подъ гору. Младшіе начали учиться при новомъ учителѣ и между мною и ими уже нѣтъ того довѣрія, какъ между мной и старшими. «Ну, такъ пойдемъ въ Заказъ» (небольшой лѣсь, шагахъ въ 200 отъ жилья), сказалъ одинъ изъ нихъ. Больше всѣхъ просилъ Федъка, мальчикъ лѣтъ 10, нѣжная, воспріимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляетъ, кажется, самое главное условіе удовольствія. Лѣтомъ всегда бывало страшно смотрѣть, какъ онъ съ другими двумя ребятами выплывалъ на самую средину пруда саженъ въ 50 ширинны, и изрѣдка пропадалъ въ жаркихъ отраженіяхъ лѣтняго солнца, — плавалъ по глубинѣ, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликая тонкимъ голоскомъ товарищѣ на берегу, чтобы видѣли, какой онъ молодецъ. Теперь онъ зналъ, что въ лѣсу есть волки, поэтому ему хотѣлось въ Заказъ. Всѣ подхватили, и мы вчетверомъ пошли въ лѣсъ. Другой — я назову его Семка — здоровенный и физически, и морально, малый лѣтъ 12, прозванный Вавило, шелъ впереди и все кричалъ и аукался съ кѣмъ-то заливистымъ голосомъ. Пронька — болѣзnenный, кроткій и чрезвычайно даровитый мальчикъ, сынъ бѣдной семьи, — болѣзnenный, кажется, больше всего отъ недостатка пищи, — шелъ рядомъ со мной. Федъка

шелъ между мной и Семкой и все заговаривалъ особенно мягкимъ голосомъ, то рассказывая, какъ онъ лѣтомъ стерегъ здѣсь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая: «что ежели какой-нибудь выскочить?» и непремѣнно требуя, чтобы я что-нибудь сказалъ на это. Мы не вошли въ средину лѣса—это было бы уже слишкомъ страшно, но и около лѣса стало темнѣе: дорожка чуть виднѣлась, огни деревни скрылись изъ виду. Семка остановился и сталъ прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» вдругъ сказала онъ. Мы замолкли, но ничего не было слышно; все-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станемъ дѣлать, какъ онъ выскочитъ—да за нами?» спросилъ Федыка. Мы разговорились о кавказскихъ разбойникахъ. Они вспомнили кавказскую исторію, которую я имъ рассказываю давно, и я сталъ опять рассказывать объ абрекахъ, о казакахъ, о Хаджи-Муратѣ. Семка шелъ впереди, широко ступая своими большими сапогами и мѣрно раскачивая здоровую спиной. Проныка попытался было итти рядомъ со мной, но Федыка сбилъ его съ дорожки, и Проныка, должно быть, по своей бѣдности всегда всѣмъ покоряющейся, только въ самыхъ интересныхъ мѣстахъ забѣгалъ сбоку, хотя и по колѣно утопая въ снѣгу.

Всякій замѣчалъ, кто немного знаетъ крестьянскихъ дѣтей, что они не привыкли и терпѣть не могутъ всякихъ ласкъ—нѣжныхъ словъ, поцѣлуевъ, троганій рукой и т. п. Мнѣ случалось видѣть, какъ дама въ крестьянской школѣ, желая обласкать мальчика, скажетъ: «ну, ужъ я тебя поцѣлю, милашка!» и поцѣлуетъ, и какъ этотъ поцѣлованный мальчикъ стыдится, обижается и недоумѣваетъ, за что именно это съ нимъ сдѣлали; мальчикъ лѣтъ пяти становится ужъ выше этихъ ласканій—онъ ужъ малый. Потому-то меня особенно поразило, когда Федыка, шедшій ря-

домъ со мной, въ самомъ страшномъ мѣстѣ разсказа, вдругъ дотронулся до меня слегка рукавомъ, потомъ всею рукой ухватилъ меня за два пальца и уже не выпускалъ ихъ. Только-что я замолкалъ, Федыка уже требовалъ, чтобы я говорилъ еще и такимъ умоляющимъ и взволнованнымъ голосомъ, что нельзя было не исполнить его желанія. «Ну, ты, суйся подъ ноги!» сказалъ онъ разъ сердито Пронкѣ, забѣжавшему впередъ; онъ былъ увлеченъ до жестокости,— ему было такъ жутко и хорошо, держась за мой палецъ, и никто не долженъ былъ смеять нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вотъ хорошо-то!» Мы прошли лѣсъ и стали съ другого конца подходить къ деревнѣ. «Пойдемъ еще,—заговорили всѣ, когда уже стали видны огни,—еще пройдемся». Мы молча шли, кое-гдѣ проваливаясь по рыхлой, плохо наѣзженной, дорожкѣ; бѣлая темнота какъ будто качалась предъ глазами; тучи были низкія—какъ будто на насъ что-то наваливало ихъ, конца не было этому бѣлому, въ которомъ только мы одни хрустѣли по снѣгу; вѣтеръ шумѣлъ по голымъ макушкамъ осинъ, а намъ было тихо за лѣсомъ. Я кончилъ разсказъ тѣмъ, что окруженный абрекъ запѣлъ пѣсни и потомъ самъ бросился на кинжалъ. Всѣ молчали. «Зачѣмъ же онъ пѣсню запѣлъ, когда его окружили?» спросилъ Семка. «Вѣдь тебѣ сказывали—умирать собрался!—отвѣчалъ огорченно Федыка. «Я думало, что молитву онъ запѣлъ!» прибавилъ Пронкѣ. Всѣ согласились. Федыка остановился вдругъ: «А какъ, вы говорили, вашу тетку зарѣзали?» спросилъ онъ—ему мало еще было страховъ. —«Расскажи! расскажи!» Я имъ рассказалъ еще разъ эту страшную исторію убийства графини Толстой, и они молча стояли вокругъ меня, глядя мнѣ въ лицо. «Попался молодецъ!» сказалъ Семка. «То-то страшно ему было ночью ходить, какъ она

зарѣзанная лежала, — сказалъ Федька, — я бы убѣжалъ!» — и онъ все дальше забиралъ себѣ въ руку мои два пальца. Мы остановились въ рощѣ, за гумнами, подъ самымъ краемъ деревни. Семка поднялъ хворостину изъ снѣгу и билъ ею по морозному стволу липы. Иней сыпался съ сучьевъ на шапку, и звукъ одиноко раздавался по лѣсу. «Л. Н., — сказалъ Федька (Я думалъ — онъ опять о графинѣ) — для чего учиться пѣнию? Я часто думаю, право, — зачѣмъ пѣть?»

Какъ онъ перескочилъ отъ ужаса убийства на этотъ вопросъ — Богъ его знаетъ, но по всему: по звуку голоса, по серьезности, съ которою онъ добивался отвѣта, по молчанию интереса другихъ двухъ, — чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса съ предыдущимъ разговоромъ. Была ли эта связь въ томъ, что онъ отвѣталъ на мое объясненіе возможности преступленія необразованіемъ (я говорилъ имъ это), или въ томъ, что онъ повѣрялъ себя, переносясь въ душу убийцы и вспоминая свое любимое дѣло (у него чудесный голосъ и огромный талантъ къ музыкѣ), или связь состояла въ томъ, что онъ чувствовалъ, что теперь время искренней бесѣды, и поднялись въ его душѣ всѣ вопросы, требующіе разрешенія, — только вопросъ его не удивилъ никого изъ настѣ. «А зачѣмъ рисованье, зачѣмъ хорошо писать?» сказалъ я, рѣшительно не зная, какъ объяснить ему, для чего искусство. «Зачѣмъ рисованье?» повторилъ онъ задумчиво. Онъ именно спрашивалъ: зачѣмъ искусство? — я не смѣль и не умѣль объяснить. — «Зачѣмъ рисованье? — сказалъ Семка. — Нарисуешь все, всякую вещь по ней сдѣлаешь!» — Нѣтъ, это черченіе, — сказалъ Федька. — А зачѣмъ фигуры рисовать? — Здоровая натура Семки не затруднилась: «Зачѣмъ палка? зачѣмъ липа?» сказалъ онъ, все постукивая по липѣ. — Ну да, зачѣмъ липа? — сказалъ я. «Стропила сдѣлать»,

отвѣчалъ Семка. — А еще, лѣтомъ, зачѣмъ, — покуда она не срублена? — «Да ни зачѣмъ». — Нѣтъ, въ самомъ дѣлѣ, — упорно допрашивалъ Федька, — зачѣмъ растетъ липа? — И мы стали говорить о томъ, что не все есть польза, а есть красота, и что искусство есть красота, и мы поняли другъ друга, и Федька совсѣмъ понялъ, зачѣмъ липа растетъ и зачѣмъ пѣть. Пронька согласился съ нами, но онъ понималъ больше красоту нравственную — добро. Семка понималъ своимъ большими умомъ, но не признавалъ красоты безъ пользы. Онъ сомнѣвался, какъ это часто бываетъ съ людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими въ своей душѣ потребности этой силы; онъ такъ же, какъ они, хотѣлъ умомъ притти къ искусству и пытался зажечь въ себѣ этотъ огонь. «Будемъ пѣть завтра иже, я помню свой голосъ», у него вѣрный слухъ, но нѣтъ вкуса, изящества въ пѣніи. Федька же совершенно понималъ, что липа хороша въ листьяхъ, и лѣтомъ хорошо смотрѣть на нее и больше ничего не надо. Пронька понималъ, что жалко ее срубить, потому что она тоже живая: «вѣдь это все равно, что кровь, когда изъ березы сокъ пьемъ». Семка, хотя и не говорилъ, но видимо думалъ, что мало въ ней проку, когда она трухлявая. Мнѣ странно повторить, что мы говорили тогда, но я помню — мы переговорили, какъ мнѣ кажется, все, что сказать можно о пользѣ, о красотѣ пластической и нравственной.

Мы пошли къ деревнѣ. Федька все не пускалъ моей руки, — теперь, мнѣ казалось, уже изъ благодарности. Мы всѣ были такъ близки въ эту ночь, какъ давно уже не были. Пронька пошелъ рядомъ съ нами по широкой дорогѣ деревни. «Виши, огонь еще у Мазановыхъ!» сказалъ онъ. «Я вынче въ классъ шелъ, Гаврюха изъ кабака фхаль, прибавилъ онъ, пья-я-я-я-

ный, распьяный; лошадь вся въ мылѣ, а онъ-то ее ожариваетъ.... Я всегда жалѣю. Право! За что ее бить?»—А надѣсь батя,—сказалъ Семка,—пустилъ свою лошадь изъ Тулы, она его въ сугробъ и завезла, а онъ спить пьяный.—«А Гаврюха такъ по глазамъ свою и хлещетъ... и такъ мнѣ жалко стало!— еще разъ сказалъ Пронька.—За что онъ ее биль? Слѣзъ, да и хлещетъ». Семка вдругъ остановился. «Наши уже спятъ»,—сказалъ онъ, вглядываясь въ окна своей кривой черной избы. «Не пойдете еще?— Нѣтъ.—«Пра-а-а-шайте, Л. Н.!» крикнулъ онъ вдругъ и, какъ будто съ усилиемъ оторвавшись отъ насть, рысью побѣжалъ къ дому — поднялъ щеколду и скрылся. «Такъ ты и будешь разводить насть—сперва одного, а потомъ другого?» сказалъ Федъка. Мы пошли дальше. У Проньки былъ огонь,—мы заглянули въ окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина съ черными бровями и глазами, сидѣла за столомъ и чистила картошку; на срединѣ висѣла люлька; математикъ 2-го класса, другой братъ Проньки, стоялъ у стола и ёлъ картошку съ солью. Изба была черная, крошечная, грязная.—«Пропасти на тебя нѣтъ!—закричала мать на Проньку.—Гдѣ былъ?» Пронька кротко и болѣзненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что онъ не одинъ и сейчасъ перемѣнила выраженіе на нехорошее, притворное выраженіе. Остался одинъ Федъка. «У насть портные сидѣть, оттого свѣтъ,—сказалъ онъ своимъ смягченнымъ голосомъ нынѣшняго вечера.—Прощай, Л. Н.!» прибавилъ онъ тихо и нѣжно, и началъ стучать кольцомъ въ запертую дверь. «Отоприте!» прозвучалъ его тонкий голосокъ среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянулъ въ окно: изба была большая; съ печи и лавки виднѣлись ноги; отецъ съ портными игралъ въ карты,—нѣсколько мѣдныхъ де-

негъ лежало на столѣ. Баба, мачеха, сидѣла у свѣтица и жадно глядѣла на деньги. Портной прожженный ерига, молодой мужикъ, держалъ на столѣ карты, согнутыя лубкомъ, и съ торжествомъ глядѣлъ на партнера. Отецъ Федыки, съ разстегнутымъ воротникомъ, весь сморшившись отъ умственного напряженія и досады, переминаль карты и въ нерѣшительности сверху замахивался на нихъ своею рабочею рукой. «Отоприте!» Баба встала и пошла отпирать. «Прощайте!—еще разъ повторилъ Федыка.— Всегда такъ давайте ходить».

Я вижу людей честныхъ, добрыхъ, либеральныхъ, членовъ благотворительныхъ обществъ, которые готовы дать и даютъ одну сотую своего состоянія бѣднымъ, которые учредили и учрѣжаютъ школы и которые, прочтя это, скажутъ: не хорошо!—и покачаютъ головой. Зачѣмъ усиленно развивать ихъ? Зачѣмъ давать имъ чувства и понятія, которыя враждебно поставятъ ихъ въ своей средѣ? Зачѣмъ выводить ихъ изъ своего быта? скажутъ они. Я не говорю уже о тѣхъ, выдающихъ себя головою, которые скажутъ: хорошо будетъ устройство государства, когда всѣ захотятъ быть мыслителями и художниками, а работать никто не станетъ!—Эти прямо говорятъ, что они не любятъ работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой дѣятельности, а рабы, которые бы работали за другихъ. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить ихъ изъ ихъ среды и т. д. — кто это знаетъ? И кто можетъ вывести ихъ изъ своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дѣло. Хорошо ли, или дурно подбавлять сахаръ въ муку, или перецъ въ пиво? Федыка не тяготится своимъ оборваннымъ кафтанишкомъ, но нравственные вопросы и сомнѣнія мучатъ Федыку, а вы хотите дать ему три рубля, катихизисъ и исто-

рійку о томъ, какъ работа и смиреиѣ, которыхъ вы сами терпѣть не можете, однѣ полезны для человѣка. Три рубля ему не нужны, онъ ихъ найдетъ и возьметъ, когда они ему понадобятся, а работать научится безъ васъ—такъ же какъ дышать; ему нужно то, до чего довела васъ жизнь ваша и вашихъ десяти незабитыхъ работой поколѣній. Вы имѣли досугъ искать, думать, страдать—дайте же ему то, что вы выстрадали — ему этого одного и нужно; а вы, какъ египетскій жрецъ, закрываетесь отъ него таинственно мантіей, зарываете въ землю талантъ, данный вамъ исторіей. Не бойтесь: человѣку ничто человѣческое не вредно. Вы сомнѣваетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманетъ васъ. Повѣрьте его природѣ, и вы убѣдитесь, что онъ возьметъ только то, что заповѣдала вамъ передать ему исторія, что страданіями выработалось въ васъ.

Школа бесплатная, и первые по времени ученики изъ деревни Ясной Поляны. Многіе изъ этихъ учениковъ вышли изъ школы, потому что родители ихъ сочли ученіе не хорошимъ; многіе, выучившись читать и писать, бросили ходить — занялись на станцію (главный промыселъ нашей деревни). Изъ соседнихъ небогатыхъ деревень привозили сначала, во по нѣудобству ходить или отдавать на харчи (у насъ берутъ самое дешевое 2 руб. сер. въ мѣсяцъ) скоро взяли назадъ. Изъ дальнихъ деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившееся моловой въ народѣ, что въ Ясно-Полянской школѣ учатъ хорошо, отдали было дѣтей, но въ нынѣшнюю зиму, при открытии школъ по селамъ, взяли ихъ назадъ и помѣстили въ платящихъ сельскихъ школахъ. Остались въ Ясно-Полянской школѣ дѣти ясно-полянскихъ мужиковъ, которая ходятъ по зимамъ, лѣтомъ же, съ апрѣля по половину октября, работаютъ въ полѣ, и

дѣти дворниковъ, приказчиковъ, солдатъ, дворовыхъ, цѣловальниковъ, дѣячковъ и богатыхъ мужиковъ, которыхъ привезены верстъ за тридцать и пятьдесятъ.

Числомъ всѣхъ учениковъ до 40, но рѣдко бываетъ больше 30-ти вмѣстѣ. Дѣвочекъ 10-й, 6-й процентъ, — отъ 3 до 5 у насъ. Мальчики отъ 7-го до 13-го года, — самый обыкновенный, нормальный возрастъ. Кромѣ того, всякий годъ бываетъ человѣка 3—4 взрослыхъ, которые походять мѣсяцъ, иногда всю зиму — и совсѣмъ бросятъ. Для взрослыхъ, по одиночкѣ ходящихъ въ школу, порядокъ школы весьма неудобенъ. — Они, по своимъ годамъ и по чувству достоинства, не могутъ принять участія въ оживленіи школы, не могутъ отрѣшиться отъ презрѣнія къ ребятамъ и остаются совсѣмъ одиноки. Оживленіе школы имъ только мѣшаетъ. Они приходятъ, большую частью, доучиваться, уже кое-что зная, и съ убѣжденiemъ, что ученье есть только то самое заучиванье книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того, чтобы притти въ школу, ему нужно было преодолѣть свой страхъ и дичливость, выдержать семейную грозу и насмѣшки товарищей: «Виши меринъ какой — учиться ходить!» И кромѣ того, онъ постоянно чувствуетъ, что каждый потерянный день въ школѣ — есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капиталъ, и потому все время въ школѣ онъ находится въ раздраженномъ состояніи поспѣшности и усердія, которыя больше всего вредятъ ученью. За то время, про которое я пишу, было три такихъ взрослыхъ, изъ которыхъ одинъ и теперь учится. Взрослые въ школѣ — точно на пожарѣ: только что онъ кончаетъ писать, въ тотъ же моментъ, какъ кладетъ одною рукой перо, онъ другою — захватываетъ книжку и стоя начинаетъ читать; только что у него взяли книгу — онъ берется за грифельную доску; когда

и эту отнимутъ у него — онъ совсѣмъ потерянъ. Былъ одинъ рабочникъ, который учился и топилъ въ школѣ нынѣшнею осенью. Онъ въ двѣ недѣли выучился читать и писать, но это было не ученье, а какая-то болѣзнь въ родѣ запоя. Проходя съ дровами черезъ классъ, онъ останавливается и, съ дровами въ рукахъ, перегибаясь черезъ голову мальчика, складывалъ с, к, а—ска и шелъ къ своему мѣсту. Когда онъ этого не успѣвалъ сдѣлать, то съ завистью, съ злобой почти, смотрѣлъ на ребятъ; когда же онъ былъ свободенъ, то съ нимъ нельзя было ничего сдѣлать: онъ впивался въ свою книгу, твердя б, а—ба; р, и—ри и т. д., и находясь въ этомъ состояніи, онъ лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослымъ случалось пѣть или рисовать, или слушать разсказъ исторіи, или смотрѣть опыты, — видно было, что они покорялись жестокой необходимости и какъ голодные, оторванные отъ своего корма, ждали только минуты опять впиться въ книгу съ азами. Оставаясь вѣренъ своему правилу, я не заставлялъ какъ мальчика Учить азбуку, когда ему этого не хотѣлось, такъ и взрослаго учиться механикѣ или черченю, когда ему хотѣлось азбучку. Каждый бралъ то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себѣ мѣста въ Ясно-Полянской школѣ, и ихъ ученье идетъ дурно: что-то есть неестественное и болѣзnenное въ отношеніи ихъ къ школѣ. Воскресная школы, которые я видѣлъ, представляютъ то же самое явленіе относительно взрослыхъ, и потому всѣ свѣдѣнія объ успѣшномъ и свободномъ образованіи взрослыхъ для насъ были бы драгоценныѣшими пріобрѣтеніями.

Взглядъ народа на школу много измѣнился съ начала ея существованія. О прежнемъ взглядѣ намъ придется говорить въ исторіи Ясно-Полянской школы; теперь же въ народѣ говорять, что въ Ясно-Полянской

школѣ всему учать и вѣмъ наукамъ, и такие дошлие есть учителя, что бѣда! — громъ и молниѧ, сказываютъ, приставляютъ! Одначе, ребята, хорошо понимаютъ — читать и писать стали. Одни — богатые дворники — отдаютъ дѣтей изъ тщеславія въ полную науку произвѣсть, чтобы и дѣлению занялся (дѣление есть высшее понятіе о школьній премудрости); другіе отцы полагаютъ, что наука очень выгодна; большинство же отдаетъ дѣтей безсознательно, подчиняясь духу времени. Изъ этихъ мальчиковъ, составляющихъ большинство, самое радостное для нась явленіе представляютъ мальчики, отданыя такъ, но до такой степени полюбившия ученье, что отцы теперь покоряются уже желанію дѣтей и сами безсознательно чувствуютъ, что-то хорошо дѣлается съ ихъ дѣтьми и не рѣшаются брать ихъ изъ школы. Одинъ отецъ разсказывалъ мнѣ, какъ онъ цѣлую съѣчу разъ сжегъ, держа ее надъ книгой сына, и очень хвалилъ и сына и книгу. Это было Евангеліе. «Мой батя тоже, разсказывалъ другой школьнікъ, сказку другой разъ послушаетъ — посмѣется да и пойдетъ, а божественное, — такъ до полуночи сидитъ слушаетъ, самъ свѣтитъ мнѣ». Я былъ съ новымъ учителемъ въ гостяхъ у одного ученика и чтобы похвастаться предъ учителемъ, заставилъ ученика рѣшить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее, слушая, какъ сынъ ея озабоченно и бойко, перестраивая уравненіе, говорилъ: $2ab - c = d$, раздѣленному на 3, и т. п., она все время закрывалась рукой, насилиу удерживаясь, и наконецъ померла со смѣху и не могла объяснить намъ, чему она смѣялась. Другой отецъ, солдатъ, приѣхавъ за сыномъ, засталъ его въ классѣ рисованья и, увидавъ искусство сына, началъ говорить ему «вы» и не рѣшился въ классѣ передать ему котелки, привезенные въ гостинецъ. Обще мнѣніе, мнѣ кажется, такое: учать всему (также какъ господскихъ дѣтей).

многому, и понапрасну, но и грамоту выучиваютъ скоро, — поэтому дѣтей отдавать можно. Ходятъ и недоброжелательные слухи, но имѣютъ теперь уже мало вѣсу. Два славные мальчика недавно выбыли изъ школы на томъ основаніи, что въ школѣ будто бы не учатъ писать. Другой солдатъ хотѣлъ отдать своего сына, но проэкзаменовавъ лучшаго изъ нашихъ учениковъ и найдя, что онъ съ запинками читалъ псалтырь, рѣшилъ, что ученье *плогал*, только слава, — что *горюча*. Кое-кто изъ яснополянскихъ крестьянъ еще побаивается, какъ бы не сбылись слухи, ходившіе прежде; имъ кажется, что учатъ для какого-то употребленія и что, того и гляди, подкатятъ подъ учениковъ тележки да и повезутъ въ Москву. Недовольство на то, что не бывать и нѣть чинности въ школѣ, — почти совсѣмъ уничтожились, и мнѣ часто случалось наблюдать недоумѣніе родителя, прѣхавшаго въ школу за сыномъ, когда при немъ начиналась бѣготня, возня и борьба. Онъ убѣждентъ, что баловство вредно, и вѣритъ, что учатъ хорошо, а какъ это соединяется — онъ не можетъ понять. Гимнастика еще иногда порождаетъ толки и убѣжденіе, что отъ нея животы откудова-то срываются, не проходить. Какъ только разговѣются, или осеню, когда поспѣютъ овощи, — гимнастика оказываетъ наибольшій вредъ, и бабушки, накидывая горшки, объясняютъ, что всему причиной баловство и ломанье. Для нѣкоторыхъ, хотя и малаго числа, родителей — даже духъ равенства въ школѣ служить предметомъ неудовольствій. Въ ноябрѣ были двѣ дѣвочки, дочки богатаго дворника, въ салопчикахъ и чепчикахъ, сначала державшіяся особнякомъ, но потомъ свыкшіяся и забывшія чай и чищенье зубовъ табакомъ, и начавшія славно учиться. Прѣхавшій родитель, въ крымскомъ тулурапѣ на распашку, войдя въ школу, засталъ ихъ разъ въ толпѣ грязныхъ лапотниковъ· ре-

бятъ, которые, облокотившись рукой на чепчики дѣвочекъ, слушали учителя; родитель обидѣлся и взялъ своихъ дѣвочекъ изъ школы, хотя и не признался въ причинѣ своего неудовольствія. Есть еще, наконецъ, ученики, которые выбываютъ изъ школы, потому что родители, отдавшіе ихъ въ школу для того, чтобы подольститься къ кому-нибудь, берутъ дѣтей назадъ, когда надобность подольститься миновала.

Итакъ, — предметовъ 12, классовъ 3, учениковъ всѣхъ 40, учителей 4, уроковъ въ продолженіе дня отъ 5 до 7. Учителя составляютъ дневники своихъ занятій, которые сообщаютъ другъ другу по воскресеньямъ и сообразно тому составляютъ себѣ планы преподаванія на будущую недѣлю. Планы эти каждую недѣлю не исполняются, а измѣняются сообразно требованіямъ учениковъ.

Чтеніе механическое. Чтеніе составляетъ часть преподаванія языка. Задача преподаванія языка состоитъ, по нашему мнѣнію, въ руководствѣ учениковъ къ пониманію содержанія книгъ, написанныхъ литературнымъ языкомъ. Знаніе литературного языка необходимо, потому что только на этомъ языкѣ есть хорошия книги.

Прежде, съ самаго основанія школы, не было подраздѣленія чтенія на механическое и постепенное,— ученики читали только то, что могли понимать: собственные сочиненія, слова и фразы, писанныя мѣломъ на стѣнахъ, потомъ сказки Худякова и Аѳанасьева. Я полагалъ, что для того, чтобы дѣти выучились читать,—имъ надо было полюбить чтеніе, а для того, чтобы полюбить чтеніе,—нужно было, чтобы читанное было понятно и занимательно. Казалось, какъ рационально и ясно, — а эта мысль была ложна. Во-первыхъ, для того, чтобы перейти отъ чтенія по стѣнамъ къ чтенію по книгамъ, нужно было отдѣльное занятіе

механическимъ чтенiemъ съ каждымъ ученикомъ по какой бы то ни было книгѣ. При небольшомъ числѣ учениковъ и отсутствіи подраздѣленій предметовъ это было возможно и мнѣ удалось, безъ большого труда, перевести первыхъ учениковъ съ чтенія по стбнамъ на чтеніе по книгѣ, но съ новыми учениками это стало невозможно. Младшіе не въ силахъ были читать и понимать сказки: единовременный трудъ складыванья словъ и пониманья смысла былъ слишкомъ великъ для нихъ. Другое неудобство состояло въ томъ, что постепенное чтеніе обрывалось этими сказками, и какую мы ни брали книгу — Народное, Солдатское чтеніе, Пушкина, Гоголя, Карамзина — оказывалось, что старшіе ученики при чтеніи Пушкина, такъ же какъ младшіе при чтеніи сказокъ, не могли вмѣстѣ соединять труда читать и понимать читанное, хотя кое-что и понимали при нашемъ чтеніи.

Мы думали сначала, что затрудненіе только въ недостаточности механизма чтенія учениковъ и придумали механическое чтеніе, чтеніе для процесса чтенія, — учитель читалъ съ учениками по перемѣнкамъ, — но дѣло не подвигалось, и при чтеніи Робинзона являлась такая же несостоятельность. Лѣтомъ, во время переходного состоянія школъ, мы думали побѣдить эту трудность самимъ простымъ и употребительнымъ способомъ. Отчего не сознаться, мы поддались ложному стыду передъ посѣтителями. (Ученики наши читали много хуже учениковъ, учившихся столько же времени у дьячка). Новый учитель предложилъ ввести чтеніе вслухъ по однимъ и тѣмъ же книжкамъ, и мы согласились. Задавшись разъ ложною мыслью, что ученикамъ необходимо нужно бѣгло читать въ нынѣшнемъ же году, мы написали въ расписаны — чтеніе механическое и постепенное, и заставили ихъ читать по два часа въ день, по однимъ

и тѣмъ же книжкамъ, и намъ было очень удобно. Но одно отступленіе отъ правила свободы учениковъ повело за собой ложь и одну ошибку за другою. Куплены были книжечки — сказочки Пушкина и Ершова, мальчиковъ сажали на лавки и одинъ долженъ былъ читать громко, а другое слѣдить за его чтеніемъ: для того, чтобы повѣрять, действительно ли всѣ слѣдятъ — учитель поперемѣнно спрашиваетъ то того, то другого. Первое время намъ казалось это очень хорошо. Приходишь въ школу — чинно сидяты на лавочкахъ, одинъ читаетъ, всѣ слѣдятъ. Читающій произноситъ: «смѣлуйся, государыня рыбка», другое, или учитель, поправляютъ: „смѣлуйся“—всѣ слѣдятъ. «Ивановъ, читай!» Ивановъ поишетъ немнога и читаетъ. Всѣ заняты, учителю слышно, каждое слово выговариваются вѣрно и читаютъ довольно бѣгло. Кажется хорошо, а вникните хорошенъко, — тотъ, который читаетъ, читаетъ уже то же самое въ тридцатый или сороковой разъ. (Листъ печатный хватить не больше, какъ на недѣлю; покупать же всякий разъ новыя книги страшно дорого, да и книгъ понятныхъ для крестьянскихъ дѣтей только есть двѣ: сказки Худякова и Аѳанасьева. Кроме того, книга, разъ зачитанная однимъ классомъ и запомненная наизусть нѣкоторыми, уже знакома не только всѣмъ школьнікамъ, но надоѣла и домашнимъ). Читающій робѣтъ, слушая свой одиноко раздающійся голосъ въ тишинѣ комнаты, всѣ силы его устремлены на соблюденіе знаковъ и удареній, и онъ усваиваетъ себѣ привычку читать, не стараясь понять смысла, ибо обремененъ другими требованиями. Слушающіе дѣлаютъ то же самое и, надѣясь всегда попасть на настоящее мѣсто, когда ихъ спросятъ, равномѣрно водятъ пальцами по строкамъ, скучаютъ и увлекаются посторонними развлечениями. Смыслъ прочитанного, какъ постороннее дѣло,

противъ ихъ воли иногда укладывается, иногда не укладывается въ ихъ головѣ. Главный же вредъ состоить въ этой вѣчной школьнай борьбѣ хитрости и уловокъ между учениками и учителемъ, которая раз вивается при такомъ порядкѣ и которой до этого не было въ нашей школѣ; единственная же выгода этого приема чтенія, состоящая въ правильномъ выговорѣ словъ, не имѣла для нашихъ учениковъ никакого значенія. Ученики наши начали читать по стѣнамъ писанныя и произнесенные ими самими фразы, и всѣ знали, что пишется *кою*, а говорится *како*; выучить же остановкамъ и перемѣнамъ голоса по знакамъ препинанія я полагаю безполезнымъ, ибо всякий пятилѣтний ребенокъ вѣрно употребляетъ знаки препинанія голосомъ, когда понимаетъ, что говоритъ. Стало-быть, легче его выучить понимать, что онъ говоритъ съ книги (чего рано или поздно онъ долженъ достигнуть), чѣмъ выучить его по знакамъ препинанія пѣть, какъ по нотамъ. А кажется, какъ удобно для учителя!

Учитель всегда невольно стремится къ тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способъ преподаванія. Чѣмъ способъ преподаванія удобнѣе для учителя, тѣмъ онъ не удобнѣе для учениковъ. Только тотъ образъ преподаванія вѣренъ, которому доволыны ученики.

Эти три закона въ преподаваніи самымъ осознательнымъ образомъ отразились въ Ясно-Полянской школѣ на механическомъ чтеніи.

Благодаря живучести духа школы, особенно когда вернулись въ нее старые ученики съ сельскихъ работъ, чтеніе это упало само собой — стали скучать, шалить, отлынивать отъ урока. Главное же — чтеніе съ рассказами, повѣрявшее успѣхи механическаго, доказало, что успѣховъ этихъ нѣть, что за пять недѣль ни на шагъ не подвинулись въ чтеніи; многие

же отстали. Лучший математикъ первого класса, Р., дѣлающій въ головѣ извлеченіе квадратныхъ корней, до такой степени разучился читать за это время, что пришлось съ нимъ читать, занимаясь складами. Мы бросили чтеніе по книжкамъ и ломали себѣ голову, придумывая способъ механическаго чтенія. Та же простая мысль, — что не пришло еще время хорошаго механическаго чтенія и что нѣтъ никакой необходимости въ немъ въ настоящее время, что ученики сами найдутъ наилучшій способъ, когда явится потребность, — только недавно пришла намъ въ голову. Во время этого искаанія само собой сложилось слѣдующее. Во время классовъ чтенія, уже только по имени раздѣляющагося на постепенное и механическое, самые плохіе чтецы берутъ по-двое книжки (иногда сказки, иногда Евангеліе, иногда сборникъ пѣсенъ, номеръ народнаго чтенія) и читаютъ вдвоеемъ только для процесса чтенія, а когда эта книжка понятная сказка — съ пониманіемъ, и требуютъ, чтобы учитель прослушалъ ихъ, хотя классъ и называется механическимъ чтеніемъ. Иногда, большую частью самые плохіе, по нѣскольку разъ берутъ ту же книгу, открываютъ на той же страницѣ, читаютъ одну и ту же сказку и запоминаютъ ее наизусть не только безъ приказанія, но даже несмотря на запрещеніе учителя; иногда эти плохіе приходятъ къ учителю или къ старшему и просятъ прочесть съ ними вмѣстѣ. Читающіе получше, изъ второго класса, меныше любятъ читать въ companіи, рѣже читаютъ для процесса чтенія и ежели запоминаютъ наизусть, то стихи, а не сказку въ прозѣ. У старшихъ повторяется то же явленіе съ одною, поразившею меня въ прошломъ мѣсяцѣ, особенностью. Въ ихъ классѣ постепенного чтенія дается имъ одна какая-нибудь книга, которую они читаютъ поперемѣнкамъ и потомъ все вмѣстѣ рассказываютъ ея содер-

жаніе. Къ нимъ съ этой осени присоединился, чрезвычайно талантливая натура, ученикъ Ч., учишійся два года у пономаря и потому обогнавшій ихъ всѣхъ въ чтеніи,—онъ читаетъ такъ же, какъ мы, и потому при постепенномъ чтеніи ученики понимаютъ, хотя и немного, только тогда, когда Ч. читаетъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ каждому изъ нихъ хочется читать самому. Но какъ только начинаетъ читать плохой чтецъ, всѣ выражаютъ свое неудовольствіе,—особенно, когда исторія интересна,—смѣются, сердятся, плохой чтецъ стыдится и возникаютъ безконечные споры. Въ прошломъ мѣсяцѣ одинъ изъ нихъ объявилъ, что, во что бы то ни стало, добьется того, чтобы черезъ недѣлю читать такъ же, какъ Ч.; другіе обѣщались тоже, и вдругъ механическое чтеніе сдѣлалось любимымъ занятіемъ. По часу, по полтора они стали сидѣть, не отрываясь отъ книжки, которой не понимали, стали брать на домъ книжки и, дѣйствительно, сдѣлали въ три недѣли такие успѣхи, которыхъ нельзя было ожидать.

Съ ними случалось совершенно противное тому, что бываетъ обыкновенно съ грамотеями. Обыкновенно бываетъ, что человѣкъ выучится читать, а читать и понимать нечего,—тутъ же вышло, что ученики убѣдились въ томъ, что есть, что читать и понимать и что для этого не достаетъ у нихъ умѣнья, и они сами стали добиваться бѣглаго чтенія. Теперь у насъ оставлено совершенно механическое чтеніе, а ведется дѣло такъ, какъ описано выше,—предоставляется каждому ученику употреблять всѣ тѣ пріемы, которые ему удобны, и замѣчательно, что каждый употребляетъ всѣ мнѣ извѣстные пріемы—и 1) чтеніе съ учителемъ, и 2) чтеніе для процесса чтенія, и 3) чтеніе съ заучиваніемъ наизусть, и 4) чтеніе сообща, и 5) чтеніе съ пониманіемъ читаннаго.

Первый, употребляемый матерями всего свѣта, вообще не школьный, а семейный пріемъ состоитъ въ томъ, что ученикъ приходитъ и проситъ почитать съ нимъ; учитель читаетъ, руководя каждымъ его складомъ и словомъ,— самый первый, рациональный и незамѣнимый способъ, котораго самъ требуетъ прежде всего ученикъ и на который невольно нападаетъ учитель. Несмотря на всѣ средства, будто бы механизирующая преподаваніе и мнило облегчающія дѣло учителя съ большимъ числомъ учениковъ, этотъ способъ останется лучшимъ и единственнымъ для обученія читать и читать бѣгло. Второй пріемъ обученія чтенію, тоже весьма любимый, чрезъ который прошель всякий, выучившійся бѣгло читать, состоитъ въ томъ, что ученику дается книга, и онъ предоставляется вполнѣ самому себѣ складывать и понимать, какъ ему угодно. Ученикъ, выучившійся складывать на столько, что не чувствуетъ потребности просить лѣденьку почитать съ нимъ, а надѣется на себя, всегда получаетъ, столь осмѣянную въ Гоголевскомъ Петрушкѣ, страсть къ процессу чтенія и вслѣдствіе этой страсти идетъ дальше. Какимъ образомъ укладывается въ его головѣ такого рода чтеніе—Богъ его знаетъ, но онъ такимъ путемъ привыкаетъ къ очертанію буквъ, къ процессу складовъ, къ произношенію словъ и даже къ уразумѣнію, и я не разъ опытомъ убѣждался, какъ отодвигала насъ назадъ настойчивость на томъ, чтобы ученикъ непремѣнно понималъ читанное. Есть много самоучекъ, выучившихся читать хорошо такимъ способомъ, хотя каждому должны быть очевидны недостатки его. Третій способъ обученія чтенію состоитъ въ заучиваніи наизусть молитвъ, стиховъ, вообще всякой печатной страницы и въ произнесеніи заученного, слѣдя за книгой. Четвертый способъ состоитъ именно въ томъ, что оказалось такъ вредно въ Ясно-

Полянской школѣ,— въ чтеніи по однѣмъ книгамъ. Онъ возникъ самъ собою въ нашей школѣ. Сначала книга не доставало и садилось по два ученика за одну книжку; потомъ имъ самимъ это полюбилось, и когда скажутъ: «читать!»— товарищи, совершенно равные по силамъ, отбираются по два, иногда по три, садятся за одну книжку и одинъ читаетъ, а другіе слѣдятъ за нимъ и поправляютъ. И вы все разстроите, ежели будете ихъ рассаживать,— они сами знаютъ, кто съ кѣмъ ровня, и Таракса требуетъ непремѣнно Дуньку.— «Ну, иди сюда читать, а ты къ своимъ иди». Нѣкоторые же вовсе не любятъ такого совмѣстнаго чтенія, потому что оно имъ не нужно. Выгода такого общаго чтенія состоить въ большей точности выговора, въ болѣшемъ просторѣ для пониманія тому, который не читаетъ, а слѣдитъ, но вся польза, приносимая такимъ способомъ, дѣлается вредомъ, какъ только этотъ способъ, или всякий другой, распространяется на всю школу. Наконецъ, еще любимый нами, пятый способъ— есть чтеніе постепенное, т.-е. чтеніе книгъ съ интересомъ и пониманіемъ все болѣе и болѣе сложными. Всѣ эти пріемы сами собою, какъ сказано выше, вошли въ употребленіе въ школѣ и дѣло въ одинъ мѣсяцъ значительно подвинулось.

Дѣло учителя только предлагать выборъ всѣхъ извѣстныхъ и неизвѣстныхъ способовъ, которые могутъ облегчить ученика въ дѣлѣ ученія. Оно, правда, при извѣстной методѣ— хоть чтенія по одинакимъ книжкамъ—преподаваніе дѣлается легко, удобно для учителя, имѣеть видъ степенности и правильности; при нашемъ же порядкѣ представляется не только труднымъ, но многимъ покажется невозможнымъ. Какъ, скажутъ, угадать, что именно нужно каждому ученику, и решить, законно ли требованіе каждого? Какъ, скажутъ, не растеряться въ этой разнородной

толпѣ, не подведенной подъ общее правило? На это отвѣчу: трудность представляется только тому, что мы не можемъ отрѣшиться отъ старого взгляда на школу, какъ на дисциплинированную роту солдатъ, къ которою нынче командуется одинъ, завтра другой по-рѣтникъ. Для учителя, вжившагося въ свободу школы, каждый ученикъ представляется особымъ характеромъ, заявляющимъ особая потребности, — удовлетворить которыхъ можетъ только свобода выбора. Не будь свободы и вѣшняго бѣзпорядка, который кажется столь страннымъ и невозможнымъ для нѣкоторыхъ, мы не только бы никогда не напали на эти пять способовъ чтенія, но мы бы никогда не сумѣли употреблять и соразмѣрять ихъ сообразно требованіямъ учениковъ и потому никогда бы не достигли тѣхъ блестящихъ результатовъ, которыхъ мы достигли въ чтеніи въ послѣднее время. Сколько разъ намъ случалось видѣть недоумѣніе посѣтителей нашей школы, хотѣвшихъ въ два часа времени изучить методу преподаванія, которой у насъ нѣть, и еще въ продолженіе этихъ двухъ часовъ разсказывавшихъ намъ свою методу; сколько разъ случалось слышать совѣты такихъ посѣтителей ввести тотъ самый пріемъ, который, неизнаваемый ими, на ихъ же глазахъ употреблялся въ школѣ, но только не въ видѣ распространеннаго на всѣхъ деспотического правила.

Чтение постепенное. Хотя, какъ мы сказали, чтеніе механическое и постепенное въ дѣйствительности слились въ одно, — для насъ же эти два предмета все еще подраздѣляются по ихъ цѣли; намъ кажется, что цѣль первого — есть искусство изъ известныхъ знаковъ бѣгло составлять слова, цѣль второго — знаніе литературнаго языка. Для узнанія литературнаго языка намъ, естественно, представилось средство, кажущееся самымъ простымъ, но въ дѣйствительности самое

трудное. Намъ казалось, что послѣ чтенія учениками самими написанныхъ фразъ на доскахъ, надобно было имъ дать сказки Худякова и Аѳанасьева, потомъ чѣнибудь потруднѣе, посложнѣе по языку, потомъ еще потруднѣе, и т. д. до языка Карамзина, Пушкина и свода законовъ, но это предположеніе, какъ и большая часть нашихъ и вообще всѣхъ предположеній, не осуществилось. Съ своего, записанного ими самими на доскахъ, языка мнѣ удалось перевести ихъ на языкъ сказокъ, а чтобы перевести съ языка сказокъ на высшую ступень, этого переходнаго «чего-нибудь» — не было въ литературѣ. Мы попробовали «Робинзона» — дѣло не пошло: нѣкоторыѣ ученики плакали съ досады, что не могутъ понимать и разсказывать; я стала имъ разсказывать своими словами — они начали вѣрить въ возможность понять эту премудрость, стали добираться до смысла и въ мѣсяцъ прочли «Робинзона», но со скучой и, подъ конецъ, почти съ отвращеніемъ. Грудъ этотъ былъ слишкомъ великъ для нихъ. Они брали больше памятю и, разсказывая тотчасъ же по прочтеніи одного вечера, запоминали отрывки; — всего же содержанія никто не усвоилъ. Запомнили только, къ несчастью, нѣкоторыя непонятныя для нихъ слова и стали ихъ употреблять вкрай и вкось, какъ это дѣлаютъ полуграмотные люди. Я видѣла, что чѣ-то не хорошо; но какъ помочь этому горю — не зналъ. Для провѣрки себя и очистки совѣсти я началъ давать читать, хотя и зналъ напередъ, что не понравятся разныя народныя поддѣлки, какъ «дяди Наумы» и «тетушкі Натальи», — и предположеніе мое оправдывалось. Эти книги были для учениковъ скучнѣе всего, если бы требовалось, чтобы они рассказали содержаніе. Послѣ «Робинзона» я попробовала Пушкина, именно «Гробовщика»; но безъ помощи они могли его разсказать еще меньше, чѣмъ

«Робинзона», и «Гробовщикъ» показался имъ еще скучнѣе. Обращенія къ читателю, не серьезное отношеніе автора къ лицамъ, шуточныя характеристики, недосказанность — все это до такой степени несообразно съ ихъ требованіями, что я окончательно отказался отъ Пушкина, повѣсти которого мнѣ прежде, по предположеніямъ, казались самыми правильно построеннымъ, простымъ и потому понятными для народа. Я попробовалъ еще Гоголя: «Ночь передъ Рождествомъ». При моемъ чтеніи она сначала понравиась, особенно взрослымъ, но какъ только я оставилъ ихъ однихъ, — они ничего не могли понять и скучали. Даже и при моемъ чтеніи не требовали продолженія. Богатство красокъ, фантастичность и қапризность постройки противны ихъ требованіямъ. Я пробовалъ еще читать «Иліаду» Гнѣдича, и чтеніе это породило только какое-то странное недоумѣніе; они предполагали, что это написано по-французски и ничего не понимали, покуда я не пересказалъ имъ содержаніе своими словами, но и тогда самая фабула поэмы не укладывалась въ ихъ головахъ. Скептикъ Семка, здоровая логическая натура, былъ пораженъ картиной Феба, съ звучащими за спиной стрѣлами, слетавшаго съ Олимпа, но видимо не зналъ, куда уложить этотъ образъ. Какъ же онъ слетѣлъ съ горы и не разбился? все спрашивалъ онъ у меня. «Да вѣдь онъ по ихнему богъ», отвѣчалъ я ему. — Какъ же Богъ! вѣдь ихъ много? — стало-быть, незаправскій богъ. Легко ли — съ такой горы слетѣлъ; потому ему надо было расшибиться, — доказывалъ онъ мнѣ, разводя руками. Я пробовалъ «Грибуля» Жоржъ-Занда, народное и солдатское чтеніе — и все напрасно. Мы пробуемъ все, что можемъ найти, и все, что присылаютъ намъ, но пробуемъ теперь почти безнадежно. Сидишь въ школѣ и распечатываешь принесенную съ почты мнимо на-

родную книгу. «Дяденька, мнѣ дай почитать, мнѣ,— кричатъ нѣсколько голосовъ, протягивая руки, — да чтобы понятнѣе было». Открываешь книгу и читаешь: «Жизнь великаго святителя Алексія представляеть намъ примѣръ пламенной вѣры, благочестія, неутомимой дѣятельности и горячей любви къ отечеству своему, которому этотъ святый мужъ оказалъ важная услуга»; или: «Давно уже замѣчено частое явленіе въ Россіи даровитыхъ самоучекъ, но не всѣми оно одинаково объясняется»; или «Триста лѣтъ прошло съ тѣхъ поръ, какъ Чехія сдѣлалась зависимостью отъ нѣмецкой имперіи», или: «Село Караба́рово, разметнувшись по уступу горъ, лежить въ одной изъ самыхъ хлѣбородныхъ россійскихъ губерній»; или: «Широко пролегала, залегала путь-дороженька»; или популярное изложеніе какой-нибудь естественной науки на одномъ печатномъ листѣ, наполненномъ до половины ласками и обхожденіемъ автора съ мужичкомъ. Даешь кому-нибудь изъ ребятъ такую книжку,—глаза начинаютъ потухать, начинаютъ позѣывать. «Нѣть, непонятно, Л. Н.», скажетъ онъ и возвращаетъ книгу. И для кого, и кѣмъ пишутся эти народныя книги? — остается для насть тайною. Изъ всѣхъ прочитанныхъ нами такого рода книгъ, за исключеніемъ дѣдушки-разсказчика Золотова, имѣвшаго большой успѣхъ въ школѣ и дома, ничего не осталось.

Одни — просто плохія сочиненія, написанныя плохимъ литературнымъ языкомъ и не находящія читателей въ обыкновенной публикѣ, а потому посвященные народу; другія — еще болѣе плохія сочиненія, написанныя какимъ-то не русскимъ, а вновь изобрѣтеннымъ, будто народнымъ языкомъ, въ родѣ языка басенъ Крылова; третьи — передѣлки съ иностраннѣхъ, назначенныхъ для народа, но не народныхъ книгъ. Един-

ственныя же книги, понятныя для народа и по его вкусу, суть книги, писанныя не для народа, а изъ народа, а именно: сказки, пословицы, сборники пѣсенъ, легендъ, стиховъ, загадокъ, въ послѣднее время сборникъ Водовозова и т. п. Нельзя повѣрить, не испытавъ этого, съ какою постоянною новою охотой читаются всѣ безъ исключенія подобнаго рода книги— даже сказанія русскаго народа, былины и пѣсенники, пословицы Снегирева, лѣтописи и всѣ безъ исключенія памятники древней литературы. Я замѣтилъ, что дѣти имѣютъ болѣе охоты, чѣмъ взрослые, къ чтенію такого рода книгъ; они перечитываютъ ихъ по нѣскольку разъ, заучиваютъ наизусть, съ наслажденiemъ уносятъ на дому, и въ играхъ и въ разговорахъ даютъ другъ другу прозвища изъ древнихъ былинъ и пѣсенъ. Взрослые — оттого ли, что они не такъ естественны, или уже входятъ во вкусъ щегольства книжнымъ языкомъ, или оттого, что безсознательно чувствуютъ потребность знанія литературнаго языка — менѣе пристрастны къ такого рода книгамъ, а предпочитаютъ тѣ, въ которыхъ на половину,— слова, образы и мысли для нихъ непонятны. Но какъ ни любимы учениками подобнаго рода книги,— цѣль, которую мы, можетъ быть, ошибочно поставили себѣ, ими не достигается: между этими книгами и литературнымъ языкомъ остается та же пучина. Выти изъ этого ложнаго круга мы не видимъ до сихъ поръ никакого средства, хотя дѣлали и постоянно дѣлаемъ новыя попытки и новыя предположенія, — стараемся отыскать свою ошибку и просимъ всѣхъ тѣхъ, кому это дѣло близко къ сердцу, сообщить намъ свои предположенія, опыты и решенія вопроса. Неразрѣшимый для насъ вопросъ состоить въ слѣдующемъ: для образованія народа необходима возможность и охота читать хорошія книги,— хорошія книги писаны языкомъ, котораго народъ не

понимаетъ. Для того, чтобы выучиться понимать — нужно много читать; для того, чтобы охотно читать — нужно понимать... Въ чёмъ тутъ ошибка, и какъ выйти изъ этого положенія?

Можетъ-быть, есть переходная литература, которой мы не признаемъ только по недостатку знанія; можетъ-быть, изученіе книгъ, ходящихъ въ народѣ, и взглядъ народа на эти книги откроютъ намъ тѣ пути, которыми люди изъ народа достигаютъ пониманія литературнаго языка.

Такому изученію мы посвящаемъ особый отдѣлъ въ журналѣ и просимъ всѣхъ, понимающихъ важность этого дѣла, присыпать намъ свои статьи по этому предмету.

Можетъ-быть, причиной тому наша оторванность отъ народа, насильственное образованіе высшаго класса, и дѣлу можетъ помочь только время, которое породитъ не хрестоматію, а цѣлую переходную литературу, составившуюся изъ всѣхъ появляющихся теперь книгъ, и которая сама собою органически уляжется въ курсъ постепенного чтенія. Можетъ-быть, и то, что народъ не понимаетъ и не хочетъ понимать нашего литературнаго языка, потому что нечего ему понимать, потому что вся наша литература для него не годится, и онъ вырабатываетъ самъ для себя свою литературу. Наконецъ, послѣднее предположеніе, которое кажется намъ болѣе всѣхъ вѣроятнымъ, состоитъ въ томъ, что кажущійся недостатокъ лежить не въ сущности дѣла, а въ нашей заданности тою мыслью, что цѣль преподаванія языка есть возведеніе учениковъ на степень знанія литературнаго языка и главное — въ поспѣшности къ достижению этой цѣли. Очень можетъ быть, что постепенное чтеніе, о которомъ мы мечтаемъ, явится само собою, и что знаніе литературнаго языка придетъ въ свое время каждому

ученику самъ собою, какъ это мы безпрестанно видимъ у людей, читающихъ подъ рядъ безъ пониманія—псалтырь, романы, судейскія бумаги и этимъ путемъ какъ-то доходящихъ до знанія книжнаго языка. При этомъ предположеніи намъ непонятно только то, почему появляющіяся книги всѣ такъ дуры и не по вкусу народа, и что должны дѣлать школы, дожидаясь этого времени?—ибо только одного предположенія мы не можемъ допустить, чтобы,—рѣшивъ въ своемъ умѣ, что знаніе литературнаго языка полезно,—можно бы было насильственными объясненіями, заучиваніями и повтореніями выучить народъ противъ его воли литературному языку, какъ выучиваются французскому. Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это въ послѣдніе два мѣсяца и всегда встрѣчали въ ученикахъ непреодолимое отвращеніе, доказывающее ложность принятаго нами пути. При этихъ опытахъ я убѣдился только въ томъ, что объясненія смысла слова и рѣчи совершенно невозможны даже для талантливаго учителя, не говоря уже о столь любимыхъ бездарными учителями объясненіяхъ, что сомніще есть нѣкій малый синедріонъ, и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хотя, напримѣръ, слово «впечатлѣніе», вы или вставляете на мѣсто объясняемаго другое; столько же непонятное слово, или цѣлый рядъ словъ, связь которыхъ столь же непонятна, какъ и самое слово.

Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нѣть у ученика того понятія, которое выражаетъ слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятіе. Притомъ отношеніе слова къ мысли и образованіе новыхъ понятій есть такой сложный, таинственный и нѣжный процессъ души, что всякое вмѣшательство является грубою, нескладною силой, задерживающею процессъ развитія. Легко сказать—понимать, но развѣ

непонятно каждому, сколько различныхъ вещей можно понимать въ одно время, читая одну и ту же книгу. Ученикъ, не понимая двухъ-трехъ словъ во фразѣ, можетъ понимать тонкій оттѣнокъ мысли, или отношеніе ея къ предыдущему. Вы, учитель, налагаете на одну сторону пониманія, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснить ему. Иногда онъ понялъ, только не умѣеть доказать вамъ того, что понялъ вѣсть, самъ же въ то же время смутно догадывается и воспринимаетъ совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаете къ нему, чтобы онъ объяснился, но вѣдь онъ словами долженъ объяснить то впечатлѣніе, которое произвели на него слова, и онъ молчитъ, или же начинаетъ говорить вздоръ, лжетъ, обманываетъ, пытается отыскать то, что вамъ нужно, поддѣлаться подъ ваши желанія, или выдумываетъ несуществующую трудность и бѣется надъ ней; общее же впечатлѣніе, произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смыслъ, забито и спряталось. Мы читали «Вія» Гоголя, повторяя своими словами каждый періодъ. Все шло хорошо до 3-ї страницы, — тамъ есть слѣдующій періодъ. «Весь этотъ ученый народъ, какъ семинарія, такъ и бурса, которая питали какую-то наследственную непріязнь между собою, былъ чрезвычайно бѣденъ на средства къ прокормленію и при томъ необыкновенно прожорливъ, такъ что сосчитать, сколько каждый изъ нихъ уписывалъ за ужиномъ галушки, было бы совершенно невозможное дѣло, и потому доброхотныя пожертвованія зажиточныхъ владельцевъ не могли быть достаточны».

Учитель. Ну, что вы прочли? (Почти всѣ эти ученики очень развитыя дѣти).

Лучший ученикъ. Въ бурсы народъ обжора все былъ, бѣдный, и за ужиномъ уписывалъ галушки.

Учитель. Еще что?

Ученикъ (плутъ и памятливый — говоритъ, что въ голову пришло). Невозможное дѣло, доброхотныe жертвовали..

Учитель съ досадой. Надо подумать. Не то. Что же невозможное дѣло?

Молчаніе.

Учитель. Прочтите еще разъ.

Прочли. Одинъ, памятливый, прибавилъ еще нѣсколько запомненныхъ словъ. Семинарія, прокормленіе зажиточныхъ владыльцевъ не могли быть достаточны. Никто ничего не понялъ. Стали говорить совершенный вздоръ. Учитель присталь къ нимъ.

Учитель. Что же невозможное дѣло?

Ему хотѣлось, чтобы они сказали, что невозможно сосчитать.

Одинъ ученикъ. Бурса невозможное дѣло.

Другой ученикъ. Очень бѣденъ невозможно.

Снова перечли. Какъ иголки, искали того слова, которое нужно было учителю, попадали на всѣ, кроме слова «сосчитать», и пришли въ окончательное уныніе. Я — этотъ самый учитель — не отсталъ и добился того, что они разложили весь періодъ, но поняли уже гораздо хуже, чѣмъ тогда, когда повторилъ первый ученикъ. Впрочемъ, и понимать-то было нечего. Небрежно связанный, растянутый періодъ, ничего не дающій читателю, сущность котораго была понята сразу: народъ бѣдный и прожорливый упивалъ галушки, больше ничего и не хотѣль сказать авторъ. Яился только изъ-за формы, которая была дурна, и, добиваясь ея, испортилъ весь классъ на цѣлое послѣ-обѣда, погубилъ и перемялъ пропасть только-что распускавшихся цветковъ разносторонняго пониманія. Въ другой разъ я также грѣшно и безобразноился надъ истолкованіемъ слова *орудіе*, и также

тщетно. Въ тотъ же день въ классѣ рисованія ученикъ Ч. протестовалъ противъ учителя, требовавшаго, чтобы написано было на тетрадкахъ *рисование Ромашки*. Онъ говорилъ, что рисовали мы сами на тетрадкахъ, а фигуру выдумывалъ только Ромашка, и потому надо писать не рисованіе, а сочиненіе Ромашки. Какимъ образомъ различіе этихъ понятій пришло ему въ голову, — точно такъ же, какимъ образомъ являются, хотя и рѣдко, причастія и вводныя предложения въ ихъ сочиненіяхъ, — остается для меня таинствомъ, въ которое лучше не пытаться проникать.

Нужно давать ученику случаи пріобрѣтать новыя понятія и слова изъ общаго смысла рѣчи. Разъ онъ услышитъ или прочтетъ непонятное слово въ понятной фразѣ, другой разъ въ другой фразѣ, ему смутно начнетъ представляться новое понятіе, и онъ почувствуетъ, наконецъ, случайно необходимость употребить это слово, — употребить разъ, и слово, и понятіе дѣлаются его собственностью. И тысячи другихъ путей. Но давать сознательно ученику новыя понятія и формы слова, по моему убѣжденію, такъ же невозможно и напрасно, какъ учить ребенка ходить по законамъ равновѣсія.

Всякая такая попытка не подвигаетъ, а удаляетъ ученика отъ предположенной цѣли, какъ грубая рука человѣка, которая, желая помочь распуститься цветку, перемяла бы все кругомъ и стала бы развертывать цветокъ за лепестки.

Писаніе, грамматика и каллиграфія. Писаніе велось слѣдующимъ образомъ: ученики выучивались одновременно узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова, понимать прочитанное и писать. Они становились около стѣны, расчеркивая мѣломъ отдельы, и одинъ изъ нихъ диктовалъ то, что ему приходило

въ голову, другіе писали. Ежели ихъ было много, то они раздѣлялись на нѣсколько группъ. Потомъ по оче-реди диктовали другіе, и всѣ перечитывали другъ у друга. Писали печатными буквами и сначала поправляли ошибки невѣрностей складовъ и отдѣленія словъ, потомъ ошибки о—а, потомъ ъ—е и т. д. Классъ этотъ образовался самъ собою. Каждый, выучившійся писать буквы, ученикъ бываетъ одержимъ страстью писать, и первое время — двери, наружныя стѣны школы и избъ, гдѣ живутъ ученики, бываютъ исписаны буквами и словами. Написать же цѣлую фразу (въ родѣ того, что нынче Марѣутка подралася съ Ольгушкой) доставляетъ ему еще больше удовольствія. Чтобы организовать этотъ классъ, учителю стоило только научить дѣтей, какъ вести дѣло вмѣстѣ, такъ же какъ взрослый научаетъ ребята какой-нибудь дѣтской игрѣ. И въ самомъ дѣлѣ — классъ этотъ безъ измѣненій велся два года и каждый разъ такъ же весело, живо, какъ хорошая игра. Тутъ и чтеніе, и выговоръ, и писаніе, и грамматика. При этомъ письмѣ достигается само собою труднѣйшее дѣло для начала изученія языка — вѣра въ непоколебимость формы слова не одного печатнаго, но и устнаго, *своего* слова. Я думаю, что каждый учитель, преподававшій языкъ не по одной грамматикѣ Востокова, встрѣчался съ этою первою трудностью. Вы хотите обратить вниманіе ученика на какое-нибудь слово, — *меня*, положимъ. Вы ловите его фразу. Мишишка столкнуль *меня* съ крыльца, сказаль онъ. Кого столкнуль? говорите вы, прося его повторить фразу и надѣясь найти «*меня*». *Насъ*, отвѣчаетъ онъ. Нѣтъ, какъ ты сказаль? спрашиваете вы. Мы упали съ крыльца отъ Мишишки, или какъ онъ tolknеть насъ: Праскутка полетѣла, и я за ней, отвѣчаетъ онъ. И ищите тутъ вашъ винительный падежъ единственнаго числа и его окончаніе. А

онъ не можетъ понять, чтобы было что-нибудь различное въ сказанныхъ имъ словахъ. Ежели же вы возьмете книжку или станете повторять его фразу, то онъ будетъ разбирать съ вами не живое слово, а что-то совсѣмъ другое. Когда же онъ диктуется—каждое слово ловится налету другими учениками и пишется. Какъ ты сказалъ? Какъ? и уже ему не дадутъ измѣнить ни одной буквы. При этомъ безпрестанно бываютъ споры изъ-за того, что одинъ написалъ такъ, а другой иначе, и весьма скоро диктующій начинаетъ задумываться, какъ сказать, и начинаетъ понимать, что есть въ рѣчи двѣ вещи: форма и содержаніе. Онъ скажетъ какую-нибудь фразу, думая только о содержаніи,—быстро, какъ одно слово, выпадитъ изъ него эта фраза. Его начинаютъ допрашивать—какъ? что? и онъ, самъ себѣ повторяя ее по нѣсколько разъ, уясняетъ форму и составныя части рѣчи и закрѣпляетъ ихъ словомъ. Такъ пишутъ въ 3-мъ, т.-е. низшемъ классѣ,—кто умѣетъ писать скорописными, кто печатными. Мы не только не наставляемъ на писаніи скорописными, но ежели бы позволили себѣ что-нибудь запрещать ученикамъ, мы бы не позволяли имъ писать скорописными, которыхъ портятъ руку и не четки. Скорописные буквы входятъ въ ихъ писанье сами собой: одинъ выучится у старшаго одну, двѣ буквы,—другие перенимаются и часто пишутъ слова такимъ образомъ: *дяденька*, и не пройдетъ недѣли, какъ все пишутъ скорописными. Съ каллиграфіей случилось нынѣшнімъ лѣтомъ совершенно то же, что съ механическимъ чтеніемъ. Ученики писали очень дурно, и новый учитель ввелъ писанье съ прописей (тоже весьма степенное и покойное для учителя упражненіе). Ученики стали скучать, мы принуждены были бросить каллиграфію и не могли придумать средства для исправленія почерка.

Старшій классъ самъ нашелъ это средство. Окончивъ писать священную исторію, старшіе ученики стали просить домой свои тетради. Тетрадки были испачканы, растерзаны, уродливо написаны. Акуратный математикъ Р. попросилъ бумажки и сталъ переписывать свою исторію. Всѣмъ это понравилось. «И мнѣ бумажки, и мнѣ тетрадку!» и нашла мода каллиграфіи, продолжающаяся до сихъ поръ въ высшемъ классѣ. Они берутъ тетрадь, кладутъ передъ собой азбуку прописей, списываютъ каждую букву, хващаются другъ передъ другомъ, и сдѣлали въ двѣ недѣли большиe успѣхи. Почти каждого изъ насъ заставляли маленькаго єсть за столомъ непремѣнно съ хлѣбомъ, и почему-то тогда не хотѣлось, а теперь хочется єсть съ хлѣбомъ. Почти каждого изъ насъ заставляли держать перо вытянутыми пальцами, и мы всѣ держали перо, скрючивши пальцы, потому что они были коротки, — а теперь вытягиваемъ пальцы. Сорашивается: за что насъ такъ мучили, тогда какъ это пришло само собою, когда понадобилось? Не придетъ ли и охота, и потребность знанія во всемъ точно такъ же?

Во 2-мъ классѣ пишутъ сочиненія съ устнаго разсказа изъ священной исторіи на аспидныхъ доскахъ, потомъ переписываются на бумагу. Въ 3-мъ менышемъ классѣ пишутъ, что вздумаютъ. Кромѣ того, меньшіе по вечерамъ пишутъ по одиночкѣ фразы, составленныя всѣми вмѣстѣ. Одинъ пишетъ, а другое перешептываются между собой, замѣчая его ошибки, и ждутъ только окончанія, чтобы уличить его въ є или въ отставленномъ не на ємѣстѣ предлогѣ, а иногда, чтобы и самимъ созврать. Правильно писать и поправлять ошибки у другихъ составляетъ для нихъ большое удовольствіе. Старшіе схватываютъ каждое попавшееся письмо, упражняются въ поправленіи ошибокъ,

стараются изо всѣхъ силъ писать хорошо, но грамматику и анализъ языка терпѣть не могутъ и, несмотря на наше бывшее пристрастіе къ анализу, допускаютъ его въ очень малыхъ размѣрахъ, засыпаютъ или укло-няются отъ классовъ.

Мы дѣлали различныя попытки преподаванія грамматики и должны сознаться, что ни одна изъ нихъ не достигла цѣли—сдѣлать это преподаваніе занимательнымъ. Во второмъ и первомъ классахъ было начато лѣтомъ новымъ учителемъ объясненіе частей предложения, и дѣти—и то сначала нѣкоторыя—интересовались имъ какъ шарадами и загадками. Часто, по окончаніи урока, они нападали на мысль загадокъ и забавлялись загадываніемъ другъ другу то того—гдѣ будетъ сказуемое? то того—что сидитъ на ложкѣ, свѣсивши ножки? Приложеній же къ вѣрному письму никакихъ не было, а ежели и были, то болѣе ошибочныя, чѣмъ вѣрныя. Точно такъ же, какъ это бываетъ съ буквой *o*, вмѣсто *a*,—скажешь, что выговаривается *a*, а пишется *o*, онъ и пишетъ робота, молина,—скажешь, что два сказуемыхъ раздѣляются запятою, онъ пишетъ *точку*, *сказать*, и т. п. Требовать отъ него, чтобы онъ далъ себѣ всякий разъ отчетъ, что въ каждомъ предложеніи дополнительное, что сказуемое—невозможно. Ежели же онъ и дастъ себѣ отчетъ, то при отысканіи утратить все чутые, необходимое ему для того, чтобы правильно написать остальное, не говоря уже о томъ, что при синтаксическомъ разборѣ учитель безпрестанно бываетъ принужденъ хитрить передъ учениками и обманывать ихъ, что они чувствуютъ очень хорошо. Намъ попалось, напримѣръ предложеніе: на землѣ не было горъ. Одинъ сказалъ, что подлежащее—земля, другой, что подлежащее—горы, а мы сказали, что это безличное предложеніе, и хорошо видѣли, что ученики замол-

чили только изъ приличія, но поняли очень хорошо, что нашъ отвѣтъ былъ гораздо глупѣе ихъ отвѣтовъ, въ чемъ и мы внутренно согласились. Убѣдившись въ неудобствѣ анализа синтаксического, попробовали мы также этимологической разборъ—части рѣчи, склоненія и спряженія, и также загадывали другъ другу загадки о дательномъ, неокончательномъ и нарѣчіи, и результатомъ вышла та же скука, то же злоупотребленіе пріобрѣтенного нами вліянія и та же неприложимость. Въ старшемъ классѣ всегда ставятъ *и* въ дательномъ и предложномъ падежахъ, но когда они поправляютъ ту же ошибку у младшихъ, они никогда не могутъ отвѣтить почему, и должны быть наведены на загадки надежей, чтобы вспомнить правило: въ дательномъ *и*. Самые младшіе, еще ничего не слыхавши о частяхъ рѣчи, очень часто кричатъ: *себѣ и*, сами не зная почему и видимо наслаждаясь тѣмъ, что угадали. Пробовалъ я въ послѣднее время во второмъ классѣ упражненіе своего изобрѣтенія, которое я увлекся, какъ и всѣ изобрѣтатели, и которое мнѣ казалось необыкновенно удобнымъ и рациональнымъ до тѣхъ поръ, пока я не убѣдился въ несостоятельности его изъ практики. Не называя частей рѣчи предложенія, я заставлялъ ихъ писать что-нибудь, иногда задавая предметъ, т.-е. подлежащее, и вопросами заставлялъ ихъ расширять предложеніе, вставляя опредѣленія, новыя сказуемыя, подлежащія, обстоятельства и дополненіе. «Волки бѣгаютъ». Когда? гдѣ? какъ? какіе волки бѣгаютъ? кто еще бѣгаютъ? бѣгаютъ и еще что дѣлаютъ? Мнѣ казалось, что, привыкая къ отвѣтамъ на вопросы, требующіе той или другой части, они усвоютъ себѣ различіе частей предложенія и рѣчи. Они и усваивали себѣ ихъ, но скучали и внутренно спрашивали себя—зачѣмъ? что я долженъ быть спросить у себя и не нашелъ от-

вѣта. Никакъ не отдастъ безъ борьбы человѣкъ и ребенокъ свое живое слово на механическое разложение и уродование. Есть какое-то чувство самосохраненія въ этомъ живомъ словѣ. Ежели должно ему развиваться, то оно стремится развиваться самостоятельно и сообразно только со всѣми жизненными условіями. Только-что вы хотите поймать это слово, засинтить его въ верстакъ, обтесать и дать ему нужные, по вашему мнѣнію, украшенія, какъ это слово съ живою мыслью и содержаніемъ скжилось, спряталось и у вѣсть въ рукахъ остается одна шелуха, надъ которой вы можете дѣлать свои ухищренія, не вредя и не принося пользы тому слову, которое вы хотѣли образовывать.

До сихъ поръ во второмъ классѣ продолжаются синтаксической и грамматической анализъ, упражненіе въ расширениіи предложеній, но идутъ вяло и, полагаю, скоро падутъ сами собою. Кромѣ того, какъ упражненіе въ языкѣ, хотя и вовсе неграмматическое, мы употребляемъ слѣдующее:

1) Изъ заданныхъ словъ мы предлагаемъ составлять періоды; напримѣръ, мы пишемъ: *Николай, дрова, учится*, а они пишутъ — одинъ: «ежели бы Николай не рубилъ дрова, то пришелъ бы учиться», а другой: «Николай хорошо дрова рубить, надо у него поучиться» и т. д.

2) Сочиняемъ стихи на заданный размѣръ, и это упражненіе болѣе всѣхъ другихъ занимаетъ старшихъ учениковъ. Стихи выходятъ въ родѣ слѣдующихъ:

У окна сидитъ старикъ
Въ прорванномъ тулуни,
А на улицѣ мужикъ
Красны яйца лупить.

3) Упражненіе, имѣющее большой успѣхъ въ низшемъ классѣ: задается какое-нибудь слово — сначала

существительное, потомъ прилагательное, нарѣчіе, предлогъ. Одинъ выходитъ за дверь, а изъ оставшихся каждый долженъ составить фразу, въ которой бы находилось заданное слово. Выходившій долженъ угадывать.

Всѣ эти упражненія — писаніе фразъ по даннымъ словамъ, стихосложеніе и угадываніе словъ — имѣютъ одну общую цѣль: убѣдить ученика въ томъ, что слово есть слово, имѣющее свои непоколебимые законы, измѣненія, окончанія и соотношенія между этими окончаніями, — убѣжденіе, которое долго не приходитъ имъ въ голову и которое необходимо прежде грамматики. Всѣ эти упражненія нравятся; всѣ упражненія въ грамматикѣ порождаютъ скучу. Страннѣе, знаменательнѣе всего то, что грамматика скучна, несмотря на то, что нѣтъ ничего легче ея. Какъ только вы не станете учить ее по книгѣ, начиная съ определеній, шестилѣтній ребенокъ чрезъ пол-часа начинаетъ склонять, спрягать, узнавать роды, числа, времена, подлежащія и сказуемія, и вы чувствуете, что онъ знаетъ все это точно такъ же хорошо, какъ и вы сами. (Въ нашей мѣстности нѣтъ средняго рода: ружье, сѣно; масло, окно — все она, большая и дурная, и тутъ грамматика ничего не помогаетъ. Старшіе ученики третій годъ знаютъ всѣ правила склоненія и окончаній родовъ, а все-таки пишутъ: въ этой сѣнѣ много щавельнику — и отвѣтываютъ только на столько, на сколько ихъ поправляешь и на сколько помогаетъ чтеніе). Чему же я ихъ учу, спрашиваешь себя, когда они все это знаютъ такъ же, какъ я? Спрошу ли я у нихъ: какъ будетъ «большой» множественного числа, родительного падежа, женскаго рода? спрошу ли, гдѣ сказуемое, гдѣ дополненіе? спрошу ли — отъ какого слова происходитъ «распахнулся»? — ему, трудна только номенклатура.

тура, а прилагательное, въ какомъ хотите падежѣ и числѣ, онъ употребитъ всегда безъ ошибки. Стало-
быть, онъ знаетъ склоненіе. Рѣчи онъ никогда не
скажетъ безъ сказуемаго и дополненія не смѣшаетъ
съ нимъ. «Распахнуться»—онъ чувствуетъ, что род-
ственное съ словомъ «пахъ» и сознаетъ законы об-
разованія словъ лучше васъ, потому что никто такъ
часто не выдумываетъ новыхъ словъ, какъ дѣти. Къ
чему же эта номенклатура и требование философ-
скихъ опредѣленій, которыя свыше его силъ? Един-
ственное объясненіе необходимости грамматики, кромѣ
требованія на экзаменахъ, можетъ быть найдено въ
приложеніи ея къ правильному изложению мыслей.
Въ своемъ личномъ опыте я не нашелъ этого прило-
женія, не нахожу его въ примѣрахъ жизни людей,
незнающихъ грамматики и пишущихъ правильно, и
кандидатовъ филологіи, пишущихъ неправильно, и
не нахожу почти ни одного намека на то, чтобы
знанія грамматики ясно-полянскихъ школьнниковъ при-
лагались ими къ какому-нибудь употребленію. Мнѣ ка-
жется, что грамматика идетъ сама собою, какъ умствен-
ное небезполезное гимнастическое упражненіе, а
языкъ—умѣніе писать, читать и понимать, идетъ самъ
собой. Геометрія и вообще математика представляются
сначала тоже только умственною гимнастикой, но раз-
ница въ томъ, что каждое положеніе геометріи, каж-
дое математическое опредѣленіе ведетъ за собой даль-
нѣйшіе и безконечные выводы и приложения; въ грам-
матикѣ же, ежели бы даже согласиться съ тѣмъ,
которые видятъ въ ней приложеніе логики къ языку,
есть весьма тѣсная граница этихъ выводовъ и прило-
женій. Какъ только ученикъ, тѣмъ или другимъ путемъ,
владеѣтъ языкомъ, всѣ приложенія изъ грам-
матики обрываются, отпадаютъ, какъ что-то мертвое
и отживтое.

Мы лично все еще не можемъ вполнѣ отрѣшиться отъ преданія, что грамматика, въ смыслѣ законовъ языка, необходима для правильнаго изложенія мыслей; намъ даже кажется, что есть потребность грамматики въ учащихся, что въ нихъ безсознательно лежать законы грамматики; но мы убѣждены, что грамматика, которую мы знаемъ, совсѣмъ не та, какая нужна учащимся, и что въ этомъ обычай преподаванія грамматики есть какое-то большое историческое недоразумѣніе. Ребенокъ узнаетъ, что надо писать и въ словѣ «себѣ» не потому, что оно въ дательномъ падежѣ, сколько бы разъ вы это ему ни говорили, и не потому только, что онъ слѣпо подражаетъ тому, что видѣлъ написаннымъ нѣсколько разъ, — онъ обобщаетъ эти примѣры, но только не въ формѣ дательнаго падежа, а какъ-то иначе. У насъ есть ученикъ изъ другого училища, прекрасно знающій грамматику и никогда не умѣющій отличить 3-е лицо отъ неопределеннаго наклоненія въ возвратномъ залогѣ, и другой ученикъ, Федыка, не имѣющій понятія о неокончательномъ и никогда не ошибающійся и объясняющій себѣ и другимъ дѣло посредствомъ прибавленія слова «будетъ», то есть довольно. *И не хочу учиться, онъ сомнѣвается и говоритъ: ты не хочешь учиться?* Ну, такъ будетъ учиться. Значитъ ерь. А ежели такая рѣчь: Семка дурно учится. Онъ говоритъ: дурно учится? Такъ будетъ учится. И это не выходитъ по его мнѣнію, и онъ не ставитъ ерь. Мы въ Ясно-Полянской школѣ, точно такъ же, какъ и въ обученіи грамотѣ, признаемъ въ обученіи языка всѣ извѣстные способы не бесполезными и употребляемъ ихъ по мѣрѣ того, какъ они охотно принимаются учениками и по мѣрѣ нашихъ знаній; вмѣстѣ съ тѣмъ, мы не признаемъ ни одного изъ этихъ пріемовъ исключительнымъ и постоянно пытаемся отыскивать новые пріемы. Мы столь

же мало согласны со способомъ г-на Перевлѣвскаго, который не выдержать двухъдневнаго опыта въ Ясно-Полянской школѣ, сколько и съ весьма распространеннымъ мнѣніемъ, что единственный способъ для изученія языка — есть писаніе, несмотря на то, что писаніе составляетъ въ Ясно-Полянской школѣ главный способъ изученія языка. Мы ищемъ и надѣемся найти.

Писаніе. Въ первомъ и второмъ классахъ выборъ сочиненій предоставляется самимъ ученикамъ. Любимый предметъ сочиненій для первого и второго классовъ есть исторія Ветхаго Завѣта, которую они пишутъ два мѣсяца послѣ того, какъ ее имъ разсказали учитель. Первый классъ началъ недавно писать Новый Завѣтъ, но далеко не такъ успѣшино, какъ Ветхій, даже орѳографическихъ ошибокъ они дѣлали больше,—они хуже понимали. Въ первомъ классѣ мы попробовали сочиненія на заданныя темы. Первые темы, которыя самимъ естественнымъ путемъ пришли намъ въ голову, были описанія простыхъ предметовъ, какъ-то: хлѣба, избы, дерева и т. д.; но къ крайнему удивленію нашему, требованія эти доводили учениковъ почти до слезъ, и, несмотря на помощь учителя, подраздѣлявшаго описаніе хлѣба на описаніе обѣ его производствѣ, обѣ употребленіи,—они рѣшительно отказывались писать на темы такого рода и ежели писали, то дѣлали непонятныя, безобразнѣйшія ошибки въ орѳографії, въ языкѣ и смыслѣ. Мы попробовали задать описаніе какихъ-нибудь событій, и все обрадовались, какъ будто имъ сдѣлали подарокъ. Столъ любимое въ школахъ описаніе такъ называемыхъ простыхъ предметовъ: свиньи, горшка, стола, оказалось безъ сравненія труднѣе, чѣмъ цѣльные, изъ воспоминаній взятые, рассказы. Одна и та же ошибка повторилась при этомъ, какъ и во всѣхъ другихъ предметахъ преподаванія,—учителю кажется лег-

кимъ самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легкимъ. Всѣ учебники естественныхъ наукъ начинаются съ общихъ законовъ, учебники языка — съ опредѣленій, исторіи — съ раздѣленій на періоды, даже геометрія — съ опредѣленія понятія пространства и математической точки. Почти всякий учитель, руководясь тѣмъ же путемъ мышленія, первымъ сочиненіемъ задаетъ опредѣленіе стола или лавки, и не хочетъ убѣдиться, что для того, чтобы опредѣлить столъ или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-дialektическаго развитія, и что тотъ же ученикъ, который плачетъ надъ сочиненіемъ о лавкѣ, прекрасно опишетъ чувство любви или злобы, встрѣчи Іосифа съ братьями или драки съ товарищемъ. Предметами сочиненій выбирались сами собою описанія событій, отношенія къ лицамъ и передача слышанныхъ разсказовъ.

Писать сочиненія составляетъ ихъ любимое занятіе. Какъ только внѣ школы старшимъ ученикамъ попадается бумага и карандашъ, они пишутъ не *Милос. Милостивой*, а пишутъ изъ головы сказку своего сочиненія. Въ первое время меня смущала нескладность, непропорціональность постройки сочиненій; я внушалъ то, что мнѣ казалось нужно, но они понимали меня навыворотъ, и дѣло шло худо: они все какъ будто не признавали другой потребности, какъ той, чтобы не было ошибокъ. Теперь же пришло само собой время, и часто слышатся неудовольствія, когда сочиненіе растиянуто, или встрѣчаются частыя повторенія, скачки отъ одного предмета къ другому. Въ чемъ состоятъ ихъ требованія — трудно опредѣлить, но требованія эти законны. Нескладно! кричатъ нѣкоторые, слушая сочиненіе товарища; нѣкоторые не хотятъ читать своего послѣ того, какъ прочтенное сочиненіе товарища хорошо; нѣкоторые вырываютъ тетрадку изъ

рукъ учителя, недовольные, что не такъ выходитъ, какъ они хотѣли, и читаютъ сами. Личные характеры начинаютъ выражаться такъ рѣзко, что мы дѣлали опытъ заставлять ихъ угадывать, чье мы читали сочиненіе, и въ первомъ классѣ угадываютъ безъ ошибки.

По недостатку мѣста, мы откладываемъ описание преподаванія языка и другихъ предметовъ и выписки изъ дневниковъ учителей; здѣсь же приводимъ образцы сочиненій двухъ учениковъ 1-го класса безъ измѣнений орографіи и знаковъ препинанія, разставленныхъ ими самими.

Сочиненіе Б. (самаго плохого ученика, но оригинального и бойкаго мальчика) о Тулѣ и обѣ ученыи. Сочиненіе обѣ ученыи имѣло большой успѣхъ между ребятами. Б. 11 лѣтъ, онъ учится 3-ю зиму въ Ясно-Полянской школѣ, но учился прежде.

«О Тулѣ».

«На другое Воскресенье я опять побѣхалъ въ Тулу. Когда пріѣхали, то Владіміръ Александровичъ намъ говорить съ Васькой Ждановымъ ступайте въ Воскресную школу. Мы пошли, шли, шли, наслушаша нашли, приходимъ и видимъ, что всѣ учителя сѣдятъ. И тамъ я видѣлъ учителя тотъ который училъ насть ботаники. Тутъ я говорю здравствуйте господа! они говорятъ здраствуй. Потомъ я взошелъ въ классъ, сталъ возлѣ стола и такъ мнѣ стало скучно, я взялъ и пошелъ по Тулѣ. Ходиль, ходиль и вижу что одна баба торгуетъ калачами. Я сталъ доставать изъ кармана деньги, когда вынуль и сталъ покупать калачи, купилъ и пошелъ. А еще я видѣлъ на башнѣ ходить человѣкъ и смотритъ не горитъ ли гдѣ. Я обѣ Тулѣ кончилъ».

«Сочиненіе о томъ какъ я учился».

«Когда мнѣ было восемь лѣтъ, то меня отдали на Грумы къ скотницы. Тамъ я учился хорошо. А по-

тотъ пришла скучка на меня, я сталъ плакать. А бабка взьметъ палку и ну меня бить. А я еще больше кричу. И черезъ нѣсколько дней я поѣхалъ домой и все рассказалъ. И меня оттуда взяли и отдали къ дунькиной матери. Я тамъ учился хорошо и меня тамъ никогда не били, и я тамъ выучилъ всю азбуку. Потомъ меня отдали къ Фоки Демидовичу. Онъ меня очень сильно билъ. Однажды я отъ него убиждалъ, а онъ меня вилѣль поимать. Когда меня поимали и повели къ нему. Онъ меня взялъ, разложилъ на скамейкѣ и взялъ въ руки пукъ розокъ и началъ меня бить. А я кричу на всю глотку, и когда онъ меня высикъ и заставилъ читать. А самъ слушаетъ и говоритъ: ахъ? ты сукинъ сынъ ишь какъ скверно читаетъ! ишь какой свинья».

Вотъ два образца сочиненій Федыки: одно — на заданную тему о хлѣбѣ, какъ онъ растетъ; другое, выбранное имъ самимъ, о поѣздкѣ въ Тулу. (Федыка учится зю зиму. Ему то лѣтъ).

«О хлѣбѣ».

«Хлѣбъ растетъ изъ земли. Съ начала онъ зеленый бываетъ хлѣбъ. А когда она подрастетъ, то изъ ней выростутъ колосья и ихъ жнутъ бабы. Еще бываетъ хлѣбъ какъ трава, то скотина его ёстъ очень хорошо». Этимъ все кончилось. Онъ чувствовалъ, что нехорошо, и былъ огорченъ. О Тулѣ же написалъ слѣдующее, безъ поправокъ.

«О Тулѣ», «Когда я еще былъ малъ мнѣ было годовъ пять; то я слышалъ народъ ходилъ въ какую то Тулу и я самъ не зналъ, что за такая Тула. Вотъ я спросилъ батю. Батъ! въ какую это Тулу вы ёздите, ай она хороша? Батя говоритъ: хороша. Вотъ я говорю, Батъ! возьми меня съ собой, я посмотрю Тулу, Батя говоритъ ну что-жъ, пусть придетъ воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался сталъ по лавкѣ бѣгать

и прыгать. Послѣ этихъ дней пришло воскресенье. Я только всталъ по утру а батя уже запрягаетъ лошадей на дворъ, я скорѣе сталъ обуваться и одѣваться. Только я одѣлся и вышелъ на дворъ, а батя ужъ запрегъ лошадей. Я сѣлъ въ сани и поѣхалъ. Ехали, ехали, проѣхали четырнадцать верстъ. Я увидалъ высокую церковь и закричалъ: батюшка! вонъ какая церковь высокая. Батюшка говоритъ: есть церковь ниже да красивей, я сталъ, его просить, батюшка пойдемъ туда, я помолюсь Богу. Батюшка пошелъ. Когда мы пришли, то вдругъ ударили въ колоколь, я испугался и спросилъ батюшку, что это такое, или играютъ въ бубны. Батюшка говоритъ: нѣтъ это начинаетъ обѣдня. Потомъ мы пошли въ церковь молиться Богу. Когда мы помолились, то мы пошли на торгъ. Вотъ я иду, иду а самъ спотыкаюсь, все смотрю по сторонамъ. Вотъ мы пришли на базарь, я увидалъ продаютъ калачи и хотѣлъ взять безъ денегъ. А мнѣ батюшка говоритъ, не бери, а то шапку снимутъ. Я говорю за что снимутъ, а батюшка говоритъ, не бери безъ денегъ, я говорю ну дай мнѣ гривну, я куплю себѣ калачика. Батя мнѣ далъ, я купилъ три калача и сѣлъ и говорю: батюшка, какіе калачи хороши. Когда мы закупили все, мы пошли къ лошадямъ и напоили ихъ, дали имъ сѣна, когда они поѣли, мы запрягли лошадей и поѣхали домой, я вошелъ въ избу и раздѣлся и началъ рассказывать всѣмъ, какъ я былъ въ Тулѣ, и какъ мы съ батюшкой были въ церкви, молились Богу. Потомъ я заснуль и вижу во снѣ будто батюшка ѿдитъ опять въ Тулу. Тотчасъ я проснулся, и вижу всѣ спятъ, я взялъ и заснулъ».

II.

Ясно-Полянская школа.

За ноябрь и декабрь мѣсяцы.

Священная исторія, русская исторія, географія.

Священная исторія. Съ самаго основанія школы и даже въ настоящее время занятія по предмету священной и русской исторіи идутъ такимъ образомъ: дѣти собираются около учителя, и учитель, руководствуясь только Библіей, а для русской исторіи — Норманскимъ періодомъ Погодина и сборникомъ Водовозова, разсказываетъ, потомъ спрашиваетъ, и всѣ начинаютъ говорить вдругъ. Когда слишкомъ много голосовъ вмѣстѣ, учитель останавливается, заставляя говорить одного; какъ только одинъ заминается, онъ снова вызываетъ другихъ. Когда учитель замѣчаетъ, что нѣкоторые ничего не поняли, онъ заставляетъ повторить одного изъ лучшихъ для непонявшихъ. Это не было выдумано, а сдѣлалось само собою и повторяется при 5 и при 30 ученикахъ всегда одинаково успѣшно, ежели учитель слѣдить за всѣми, не позволяетъ кричать, повторяя уже сказанныя слова, не позволяетъ разгораться крику до неистовства, а регулируетъ этотъ потокъ веселой оживленности и соревнованія настолько, насколько ему нужно.

Лѣтомъ, во время частыхъ посыщений и перемѣны учителей, порядокъ этотъ измѣнился, и преподаваніе исторіи пошло гораздо хуже. Общий крикъ былъ не-

понятенъ для новаго учителя; ему казалось, что рассказывающіе въ крикѣ не разскажутъ одни; ему казалось, что кричать только для крику,—главное же было жарко и тѣсно въ толпѣ лѣзущихъ ему на спину и къ самому рту учениковъ. (Чтобы лучше понимать, дѣятъ необходимо быть близко къ тому человѣку, который говоритъ, видѣть всякую перемѣну выраженія его лица, всякое его движеніе. Я не разъ замѣчалъ, что лучше всего помнятся всегда тѣ места, гдѣ разсказывающему удалось сдѣлать вѣрный жестъ или вѣрную интонацію).

Новый учитель ввелъ сидѣніе на лавкахъ и отвѣтаніе поодиночкѣ. Вызываемый молчалъ, мучился стыдомъ, а учитель, глядя въ сторону, съ милымъ видомъ покорности своей судьбѣ, или кроткой улыбки, говорилъ: «ну... а потомъ; хорошо, очень хорошо», и т. д.—столь извѣстный всѣмъ намъ учительскій приемъ.

Мало того, я опытомъ убѣдился въ томъ, что нѣтъ ничего вреднѣе для развитія ребенка такого рода одиночного спрашиванія и вытекающаго изъ него начальническаго отношенія учителя къ ученику, и для меня нѣтъ ничего возмутительнѣе такого зрелища. Большой человѣкъ мучаетъ маленькаго, не имѣя на то никакого права. Учитель знаетъ, что ученикъ мучается, краснѣя и потѣя, стоя передъ нимъ; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно пріучать ученика говорить одного.

А для чего пріучать говорить одного? этого никто не знаетъ. Нешто для того, чтобы заставить прочесть басенку при его или ея превосходительствѣ. Миѣ скажутъ, можетъ-быть, что безъ этого нельзя определить степени его знанія. А я отвѣчу, что дѣйственно нельзя постороннему лицу определить въ чьемъ времени знанія ученика, учитель же безъ отвѣтанія

ученика и экзамена всегда чувствуетъ мѣру этихъ знаній. Мнѣ кажется, что пріемъ этотъ одиночного спрашиванія есть остатокъ стараго суевѣрія. Въ ста-рину учитель, заставлявшій все учить наизусть, не могъ иначе опредѣлить знанія своего ученика, какъ приказалъ ему повторить все отъ слова до слова. По-томъ нашли, что повтореніе наизусть словъ не есть знаніе и стали заставлять учениковъ повторять сво-ими словами; но пріемъ вызыванія по одиночкѣ и тре-бованія отвѣтчать тогда, когда захочется учителю, не измѣнили. Было совершенно упущено изъ вида то, что можно потребовать отъ знающаго наизусть—по-вторенія извѣстныхъ словъ псалтыря, басни во всякое время и при всякихъ условіяхъ, но что для того, чтобы быть въ состояніи уловить содержаніе рѣчи и передать ее своеобразно, ученикъ долженъ находиться въ извѣстномъ удобномъ для того настроеніи.

Не только въ низшихъ школахъ и гимназіяхъ, но и въ университетахъ я не понимаю экзаменовъ по вопросамъ иначе, какъ при заучиваніи наизусть, слово въ слово, или предложеніе въ предложеніе. Въ мое время (я вышелъ изъ университета въ 45 году) я предъ экзаменами выучивалъ наизусть не слово въ слово, но предложеніе въ предложеніе и получалъ по 5 только у тѣхъ профессоровъ, тетрадки которыхъ выучилъ наизусть.

Постѣтели, такъ много вредившіе преподаванію въ Ясно-Подлянской школѣ, принесли съ одной стороны мнѣ большую пользу. Они окончательно убѣдили меня, что отвѣтчаніе уроковъ и экзамены есть оста-токъ суевѣрія средневѣковой школы и при настоя-щемъ порядкѣ вещей рѣшительно невозможный и только вредный. Часто, увлекаясь ребяческимъ само-любіемъ, я хотѣлъ уважаемому мною постѣтедю, въ часъ времени, показать знанія учениковъ, и выходило

или то, что посѣтитель убѣждался въ томъ, что ученики знаютъ то, чего они не знали (я удивлялъ его какимъ-нибудь фокусомъ), или то, что посѣтитель полагалъ, что они не знаютъ того, что они очень хорошо знали. И такая путаница недоразумѣній происходила въ это время между мной и посѣтителемъ— умнымъ, талантливымъ и специалистомъ дѣла и при совершенной свободѣ отношеній. Что же должно происходить при ревизіяхъ директоровъ и т. п.?—не говоря уже о томъ разстройствѣ въ ходѣ ученья и сбивчивости понятій, производимой такими экзаменами въ ученикахъ.

Въ настоящее время я убѣдился въ слѣдующемъ: резюмировать всѣ знанія ученика для учителя, какъ и для посторонняго, невозможно, точно такъ же, какъ невозможно резюмировать мои, ваши знанія изъ какой бы то ни было науки. Ежели бы сорокалѣтняго образованнаго человѣка повели на экзаменъ географіи, было бы точно такъ же глупо и странно, какъ и когда ведутъ на такой экзаменъ 10-лѣтняго человѣка. Какъ тотъ, такъ и другой должны отвѣтить не иначе, какъ наизусть, а въ часъ времени дѣйствительныхъ ихъ знаній узнать нельзя. Чтобы узнать знанія того и другого, надобно пожить съ ними мѣсяцы.

Тамъ, гдѣ введены экзамены (подъ экзаменомъ я разумѣю всякое требованіе отвѣтчанія на вопросъ), является только новый безполезный предметъ, требующій особеннаго труда, особыхъ способностей, и предметъ этотъ называется *приготовленіемъ къ экзаменамъ или урокамъ*. Ученикъ гимназіи учится исторіи, математикѣ и еще главное—искусству отвѣтчанія на экзаменахъ. Я не считаю этого искусства полезнымъ предметомъ преподаванія. Я, учитель, оцѣняю степень знанія своихъ учениковъ такъ же вѣрно, какъ оцѣ-

няю степень своихъ собственныхъ знаній, хотя бы ни ученикъ, ни я не докладывали мнѣ уроковъ, а ежели посторонній хочетъ оцѣнить эту степень знанія, то пускай онъ поживеть съ нами, изучитъ результаты и приложенія къ жизни нашихъ знаній. Другого средства нѣтъ, и всѣ попытки экзаменовъ суть только обманъ, ложь и препятствія преподаванію. Въ дѣлѣ преподаванія одинъ самостоятельный судья — учитель, и контролировать могутъ его только сами ученики.

При преподаваніи исторіи ученики отвѣчали всѣ вмѣстѣ не для того, чтобы повѣрять ихъ знанія, но потому, что въ нихъ есть потребность словомъ закрѣплять полученные впечатлѣнія. Лѣтомъ ни новый учитель, ни я этого не поняли; мы видѣли въ этомъ только повѣрку ихъ знаній и потому нашли удобнѣе повѣрять поодиночкѣ. Я не обдумалъ тогда еще, отчего было скучно и нехорошо, но вѣра моя въ правило свободы учениковъ спасла меня. Большинство стало скучать, человѣка три самыхъ смѣлыхъ постоянно одни отвѣчали, человѣка три самыхъ робкихъ постоянно молчали, плакали и получали нули. Въ продолженіе лѣта я неглижировалъ классами священной исторіи, и учитель, любитель порядка, имѣлъ полный просторъ разсаживать по лавкамъ, мучить по одиночкамъ и негодовать на закосинность дѣтей. Я нѣсколько разъ совѣтовалъ въ классѣ исторіи спустить дѣтей съ лавокъ но мой совѣтъ принимался учителемъ за милую и простительную оригинальность (какъ я впередъ знаю, совѣтъ этотъ будетъ принять и большинствомъ читателей), и до тѣхъ поръ, пока не поступилъ старый учитель, порядокъ прежній все держался, и только въ дневникѣ учителя являлись отмѣтки въ родѣ слѣдующихъ: «отъ Савина не могу добиться ни одного слова; Гришинъ ничего не рассказалъ; упорство Петыки меня удивляетъ: не ска-

залъ ни одного слова; Савинъ еще хуже, чѣмъ прежде» и т. п.

Савинъ,—это румяный, пухлый, съ масляными глазами и длинными рѣсницами, сынъ дворника, или купца, въ дубленомъ туалетчикѣ, въ сапожкахъ по ногамъ, а не отцовскихъ, въ александрийской рубашкѣ и порткахъ. Симпатическая и красивая личность этого мальчика поразила меня въ особенности тѣмъ, что въ классѣ ариѳметики онъ былъ первый, по силѣ соображенія и веселому оживленію. Читаетъ и пишетъ онъ тоже не дурно. Но какъ только спросишь его, онъ подожметъ на бокъ свою хорошенкую кудрявую головку, слезы выступаютъ на большія рѣсницы, и онъ какъ будто спрятаться хочетъ отъ всѣхъ и, видно, страдаетъ невыносимо. Заставишь его выучить, онъ разскажетъ, но самъ складывать рѣчь онъ не можетъ или не смѣеть. Нагнанный ли страхъ прежнимъ учителемъ (онъ уже учился прежде у лица духовнаго званія), недовѣrie ли къ самому себѣ, самолюбіе ли, неловкость ли положенія между мальчиками, ниже его, по его мнѣнію, аристократизмъ или досада, что въ этомъ одномъ онъ сзади другихъ, что онъ уже разъ показалъ себя въ дурномъ свѣтѣ учителю, оскорблена ли эта маленькая душа какимъ-нибудь неловкимъ словомъ, вырвавшимся у учителя, или все это вмѣстѣ — Богъ его знаетъ, но эта стыдливость, скжели сама по себѣ и не хорошая черта, то навѣрно нераздѣльно связана со всѣмъ лучшимъ въ дѣтской душѣ его. Выбить это все палкой физической или моральной можно, но опасно, чтобы не выбить вмѣстѣ и драгоценныхъ качествъ, безъ которыхъ плохо придется учителю вести его дальше.

Новый учитель послушалъ моего совета, спустилъ учениковъ съ лавокъ, позволилъ лѣзть, куда они хотятъ, даже себѣ на спину, и въ тотъ же урокъ всѣ

стали рассказывать несравненно лучше, и въ дневникъ учителя значилось, что даже «закоснѣлый Савинъ сказалъ иѣсколько словъ».

Есть въ школѣ что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвѣстное въ наукѣ педагогики и вмѣстѣ съ тѣмъ составляющее сущность успѣшности ученія,— это духъ школы. Этотъ духъ подчиненъ извѣстнымъ законамъ и отрицательному вліянію учителя, т.-е. что учитель долженъ избѣгать иѣкоторыхъ вещей для того, чтобы не уничтожить этотъ духъ... Духъ школы, напримѣръ, находится всегда въ обратномъ отношеніи къ принужденію и порядку школы, въ обратномъ отношеніи къ вмѣшательству учителя въ образъ мышленія учениковъ, въ прямомъ отношеніи къ числу учениковъ, въ обратномъ отношеніи къ продолжительности урока и т. п. Этотъ духъ школы есть что-то быстро сообщающееся отъ одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выраждающееся, очевидно, въ звукахъ голоса, въ глазахъ, движеніяхъ, въ напряженности соревнованія,— что-то весьма осознательное, необходимое и драгоцѣнѣйшее и потому должноствующее быть цѣлью всякаго учителя. Какъ слюна во рту необходима для пищеваренія, но непріятна и излишня безъ пищи, такъ и этотъ духъ напряженного оживленія, скучный и непріятный въ класса, есть необходимое условіе принятія умственной пищи. Настроеніе это выдумывать и искусственно приготавливать нельзя, да и не нужно, ибо оно всегда само собой является.

Въ началѣ школы я дѣлалъ ошибки. Какъ скоро мальчикъ начинай плохо и нехотно понимать, находило на него столь обыкновенное школьнное состояніе туманка, я говорилъ: попрыгай, попрыгай. Мальчикъ начинай прыгать, другіе и онъ самъ смеялись, и

послѣ прыганья ученикъ былъ другой, но, повторивъ нѣсколько разъ это прыганье, оказалось, что какъ скажешь попрыгай, на ученика находить еще большая тоска, онъ начинаетъ плакать. Онъ видитъ, что душевное состояніе его не то, какое должно бы было быть и нужно, а управлять своею душой онъ не можетъ и никому онъ не хочетъ позволить. Ребенокъ и человѣкъ воспринимаетъ только въ раздраженномъ состояніи, поэтому смотрѣть на веселый духъ школы, какъ на врага, какъ на помѣху, есть грубѣйшая ошибка, которую мы слишкомъ часто дѣлаемъ.

Но когда оживленіе это въ большомъ классѣ такъ сильно, что мѣшаетъ учителю руководить классомъ, какъ же тогда, кажется, не прикрикнуть на дѣтей и не подавить этого духа? Если же оживленіе это имѣеть предметомъ урокъ, то лучше и желать нечего. Если же оживленіе это перешло на другой предметъ, то виноватъ былъ учитель, не руководившій этимъ оживленіемъ. Задача учителя, которую почти каждый исполняетъ безсознательно, состоить въ томъ, чтобы постоянно давать пищу этому оживленію и постепенно отпускать поводья ему. Вы спрашиваете одного, другому хочется разсказать, — онъ знаетъ, онъ, перегнувшись къ вамъ, смотрѣть на васъ во всѣ глаза, на силу можетъ удержать свои слова, жадно слѣдить за разсказчикомъ и не пропустить ему ни одной ошибки; спросимъ его, и онъ разскажетъ страстно, и то, что онъ разскажетъ, навсегда врѣжется въ его памяті. Но продержите его въ такомъ напряженіи, не позволяя ему разсказывать полчаса, онъ станетъ заниматься щипаньемъ сосѣда.

Другой примѣръ: выйдите изъ класса уѣзднаго училища или нѣмецкой школы, гдѣ было тихо, приказавъ продолжать занятія, и черезъ полчаса послушайте у двери: классъ оживленъ, но предметъ ожи-

вленія другой, такъ называемыя шалости. Въ нашихъ классахъ мы часто дѣлали этотъ опытъ. Выйдя въ серединѣ класса, когда уже много накричались, вы подойдете къ двери и услышите, что мальчики продолжаютъ рассказывать, поправляя, повѣряя другъ друга, и часто вмѣсто того, чтобы безъ васъ начать шалить, безъ васъ вовсе затихаютъ.

Какъ при порядкѣ разсаживанья по скамьямъ и одиночного спрашиванья, такъ и при этомъ порядкѣ, есть свои пріемы не трудные, но которые надо знать, и безъ которыхъ первый опытъ можетъ быть неудаченъ. Надо слѣдить за тѣмъ, чтобы не было крикуновъ, повторяющихъ послѣднія сказанныя слова только для шума. Надобно, чтобъ эта прелесть шума не была бы главною ихъ цѣлью и задачей. Надобно повѣрять нѣкоторыхъ, могутъ ли они одни все разсказать и усвоили ли себѣ смыслъ. Ежели учениковъ слишкомъ много, то раздѣлять на нѣсколько отдельній и заставлять разсказывать по отдѣленіямъ другъ другу.

Не надобно бояться того, что вновь пришедшій ученикъ иногда мѣсяцъ не откроетъ рта. Надобно только слѣдить за нимъ — занятъ ли онъ разсказомъ или чѣмъ другимъ. Обыкновѣнно вновь пришедшій ученикъ сначала схватываетъ только вещественную сторону дѣла и весь погружается въ наблюденіе надъ тѣмъ, какъ сидятъ, лежатъ, какъ шевелятся губы у учителя, какъ вдругъ всѣ закричатъ, и если онъ тихій, то онъ аккуратно садится такъ, какъ другіе, и если смѣлый, то такъ же, какъ другіе, начинаетъ кричать, ничего не запомнивъ и только повторяя слова сосѣда. Его останавливаютъ учитель и товарищи, и онъ понимаетъ, что требуется что-то другое. Пройдетъ нѣсколько времени, онъ самъ кое-что начинаетъ рассказывать. Какъ въ немъ распустится цвѣтокъ пониманія и когда? — узнать трудно.

Недавно мнѣ удалось подмѣтить такое расцвѣганіе пониманія у одной забитой дѣвочки, съ мѣсяцъ молчавшей. Разсказывалъ г-нъ У., а я былъ постороннимъ зрителемъ и наблюдалъ. Когда всѣ принялись разсказывать, я замѣтилъ, что Мареутка слѣзла съ лавки съ тѣмъ жестомъ, съ которымъ рассказчики перемѣняютъ положеніе слушающаго на положеніе разсказывающаго, и подошла поближе. Когда всѣ закричали, я оглянулся на нее, она чуть замѣтно шевелила губами, и глаза ея были полны мысли и оживленія. Встрѣтившись со мной взглядомъ, она потупилась. Черезъ минуту я снова оглянулся, она опять шептала что-то про себя. Я попросилъ ее разсказать, она со всѣмъ растерялась. Черезъ два дня она прекрасно рассказывала цѣлую исторію.

Въ нашей школѣ лучшая повѣрка того, что ученики запоминаютъ при такихъ разсказахъ,— разсказы записанные ими самими, изъ головы и съ поправокъ только орѳографическихъ ошибокъ.

Выписка изъ тетради 10-лѣтняго М.: «Богъ велѣлъ Аврааму принести своего сына Исаака на жертву. Авраамъ взялъ двухъ слугъ. Исаакъ несъ дрова и огонь, а Авраамъ несъ ножъ. Когда они пришли къ горѣ Орѣ, тамъ Авраамъ поставилъ слугъ, а самъ пошелъ съ Исаакомъ на гору. Исаакъ говоритъ: батюшка! у насъ все есть, гдѣ же жертва? Авраамъ говоритъ: мнѣ Богъ тебя велѣлъ принести. Вотъ Авраамъ разжегъ костеръ и положилъ своего сына Исаакъ говоритъ: батюшка, свяжи меня, а то я встрѣчу пынхусь и тебя убью. Авраамъ взялъ его и связалъ. Только размахнулся, а Ангелъ слетѣлъ съ небесъ и удержалъ его руку и говоритъ: Авраамъ, не воскликай на своего сына отрока руку, Богъ видитъ твоя вѣру. Потомъ Ангелъ говоритъ ему: ступай въ кустъ тамъ запутался баранъ, принеси его вмѣсто сына — и

Авраамъ принесъ Богу жертву. Потомъ Аврааму пришло время женить своего сына. У нихъ былъ работникъ Еліезеръ, Авраамъ призвалъ работника и говоритъ: поклянись мнѣ, что ты не возьмешь въ нашемъ городѣ невѣstu, а туда пойдешь, куда я тебя пошлю. Авраамъ послалъ его въ землю Месопотамію къ Нахору. Еліезеръ взялъ верблюдовъ и поѣхалъ. Когда прїѣхалъ къ колодцу, то сталъ говорить: Господи! дай мнѣ такую невѣstu, какая прежде придетъ, напоитъ меня и верблюдовъ моихъ напоить, та моего господина Исаака невѣста. Только Еліезеръ успѣль эти слова проговорить, идетъ дѣвица. Еліезеръ сталъ просить у ней пить. Она дала ему пить и говоритъ: небось твои верблюды хотятъ пить. Еліезеръ говоритъ: пожалуй напой. Она напоила и верблюдовъ, тогда Еліезеръ далъ ей ожерелье и говоритъ: нельзя ли мнѣ у васъ переночевать. Она говоритъ: можно. Когда они пришли въ домъ, ея родные ужинаютъ, и стали сажать Еліезера ужинать. Еліезеръ говоритъ: я до сихъ поръ не буду ъесть, пока слово скажу. Еліезеръ имъ сказалъ. Они говорятъ: мы согласны, какъ она? Спросили у ней, — она согласна. Потомъ отецъ съ матерью благословили Ревекку, Еліезеръ сѣлъ съ ней и поѣхали, а Исаакъ ходилъ по полю. Ревекка увидала Исаака и закрылась полотенцемъ. Исаакъ подошелъ къ ней, взялъ ее за руку и повелъ къ себѣ въ домъ, они и перевѣнчались».

Изъ тетради мальчика И. Ф. объ Іаковѣ: «Ревекка была девятнадцать лѣтъ неплодна, послѣ родила двухъ близнецовыхъ — Исаава и Іакова. Исаавъ занимался звѣроловствомъ, а Іаковъ помогалъ матери. Одинъ разъ Исаавъ пошелъ звѣрей бить и ничего не убилъ и пришелъ сердитый; а Іаковъ хлебаетъ чечевичную похлебку. Исаавъ пришелъ и говоритъ: дай мнѣ этой похлебки. Іаковъ говоритъ, отдавъ мнѣ свое первен-

ство. Исаевъ говоритъ: возьми. Поклянись! Исаевъ поклялся. Потомъ Іаковъ далъ Исаеву похлебки. Когда Исаакъ ослѣпъ, то говоритъ: Исаевъ! поди убей мнѣ какую-нибудь дичинку. Исаевъ пошелъ, Ревекка услыхала это, говоритъ Іакову: поди убей двухъ козлятъ, Іаковъ пошелъ и убилъ двухъ козлятъ и принесъ матери. Она изжарила и обернула Іакова кожею, а пищу Іаковъ понесъ своему отцу и говоритъ: я тебѣ любимое кушанье принесъ. Исаакъ говоритъ: подойди ко мнѣ поближе. Іаковъ подошелъ. Исаакъ сталъ щупать за тѣло и говоритъ: голосъ Іакова, а тѣло Исаева. Потомъ благословилъ Іакова. Іаковъ только выходить изъ дверей, а Исаевъ въ дверь и говоритъ: на, батюшка, тебѣ любимое кушанье. Исаакъ говоритъ: у меня былъ Исаевъ. Нѣтъ, батюшка, это тебя Іаковъ обманулъ, и пошелъ самъ изъ дверей, заплакалъ и говоритъ: дай батюшкѣ умреть, я тебѣ тогда отплачущ. Ревекка говоритъ Іакову: поди попроси у отца благословенія и ступай къ дядѣ Лавану. Исаакъ благословилъ Іакова, и онъ пошелъ къ дядѣ Лавану. Тутъ Іакова пристигла ночь. Онь стала въ полѣ ночевать, нашелъ камень, положилъ подъ голову и заснулъ. Вдругъ видитъ во снѣ будто отъ земли до неба стоитъ лѣстница, по ней внизъ и вверхъ ходятъ Ангелы, а сверху самъ Господь стоитъ и говоритъ: Іаковъ! землю, на которой ты лежишь, я тебѣ отдаю и твоему потомству. Іаковъ всталъ и говоритъ: какъ тутъ страшно, знать тутъ Божій домъ, я оттуда возвращусь и построю церковь здѣсь; потомъ затеплилъ лампаду, и пошелъ дальше,— видитъ пастухи стерегутъ скотъ. Іаковъ сталъ у нихъ спрашивать, гдѣ тутъ дядя Лаванъ живеть? Пастухи говорятъ: вонъ его dochь гонитъ овецъ поить. Іаковъ подошелъ къ ней, она не отвалить камня отъ колодца. Іаковъ отвалилъ камень и напоилъ овць и

говорить: ты чья дочь? Она отвѣчаетъ: Лавана. — Я тебѣ двоюродный братъ.—Они поцѣловались и пошли домой. Дядя Лаванъ принялъ его и говоритъ: Іаковъ, живи у меня, я тебѣ буду плату давать. Іаковъ говоритъ: я не буду жить за плату, а отдай за меня младшую дочь Рахиль. Лаванъ говоритъ: проживи у меня семь лѣтъ, тогда я отдамъ за тебя дочь Рахиль. Іаковъ прожилъ семь лѣтъ и дядя Лаванъ отдалъ Іакову вмѣсто Рахили Лію. Іаковъ и говоритъ: дядя Лаванъ, на что ты меня обманулъ? Лаванъ говоритъ: проживи у меня еще семь лѣтъ, тогда я отдамъ за тебя младшую дочь Рахиль, а то у насъ нѣть права отдавать младшую дочь прежде. Іаковъ прожилъ у дяди еще семь лѣтъ, тогда ужъ Лаванъ отдалъ ему Рахиль».

Изъ тетради 8-лѣтняго мальчика Т. Ф. обѣ Іосифѣ: «У Іакова было двѣнадцать сыновей. Онъ больше всѣхъ любилъ Іосифа и сшилъ ему разноцвѣтное платье. Тутъ Іосифъ видѣлъ два сна и разсказываетъ братьямъ своимъ: «будто мы жали въ полѣ рожь и нажали двѣнадцать споновъ. Мой спонъ прямо стоитъ и одиннадцать споновъ моему спону поклоняются». А братья говорятъ: неужели мы тебѣ будемъ поклоняться? А другой сонъ видѣлъ: «будто на небѣ одиннадцать звѣздъ, солнце и мѣсяцъ моей звѣзды поклоняются». А мать съ отцомъ говорятъ: неужели мы тебѣ будемъ поклоняться? Братья пошли въ даль скотину стеречь, потомъ отецъ посылаетъ Іосифа братьямъ пищу несть; братья увидѣли его да и говорятъ: вонъ нашъ сновидецъ идетъ; давай его въ бездонный колодезь посадимъ. Рувимъ себѣ и думаетъ: какъ они куда отлучатся, я его вытащу. А тутъ єдутъ купцы. Рувимъ говоритъ—продадимъ его купцамъ египетскимъ. Іосифа и продали, а купцы продали Пентефрию цередворцу. Пентефрій его лю-

билъ и жена его любила. Пентефрій куда-то отлучился, а его жена и говоритъ Іосифу: «Іосифъ! давай моего мужа убьемъ и я за тебя замужъ выйду». Іосифъ говоритъ: «ежели ты въ другой разъ скажешь, я твоему мужу скажу». Она его за платье взяла и закричала. Слуги услыхали и пришли. Потомъ Пентефрій пріѣхалъ. Жена ему рассказала, что Іосифъ будто хотѣлъ его убить, а на ней жениться. Пентефрій велѣлъ его посадить въ острогъ. Какъ Іосифъ былъ добрый человѣкъ, онъ и тамъ заслужилъ, и ему велѣно надъ острогомъ глядѣть. Однажды Іосифъшелъ по темницѣ и видѣть, что двое сидять пригорюнившись. Іосифъ подошелъ къ нимъ и говоритъ: «что вы пригорюнились?» Они и говорять: «мы вотъ въ одну ночь видѣли два сна и некому намъ разгадать». Іосифъ говоритъ: «какой же?» Сталъ виночерпій рассказывать: «будто я сорвалъ три ягодки, нажаль соку и подаваль царю». Іосифъ говоритъ: «ты черезъ три дня будешь опять на своемъ мѣстѣ». Потомъ сталъ хлѣбодаръ рассказывать: «будто я несъ двѣнадцать въ корзинѣ хлѣбовъ и птицы разлетаются и клюютъ хлѣбъ». Іосифъ сказалъ: «ты черезъ три дня будешь повѣшень и птицы разлетятся и будутъ твое тѣло клевать». Такъ и сбылось. Однажды царь Фараонъ видѣль въ одну ночь два сна и всѣхъ собраль своихъ мудрецовъ и никто ему не разгадалъ. Виночерпій вспомнилъ и говоритъ: у меня есть человѣкъ на примѣтѣ. Царь послалъ за нимъ коляску. Когда его привезли, царь сталъ рассказывать: «будто я стоялъ на берегу рѣки и вышли семь коровъ жирныхъ, а семь худыхъ, худая бросилась на жирныхъ и поѣли и не стали жирными». А другой сонъ видѣль: «будто росли на одномъ стеблѣ семь колосьевъ полные, а семь пустыхъ: пустые бросились на полныхъ, поѣли и не стали полными».

Іосифъ говоритьъ: «это вотъ къ чему, — сѣмь годовъ будуть хлѣбородныхъ, а сѣмь голодныхъ». Царь далъ Іосифу золотую цѣль черезъ плечо и съ правой руки перстень и велѣль строить анбары».

Все сказанное относится до преподаванія, какъ священной, такъ и русской, естественной исторіи, географіи, отчасти физики, химіи, зоологіи, вообще всѣхъ предметовъ, исключая пѣнія, математики и рисованія. О преподаваніи собственно священной исторіи за это время долженъ сказать слѣдующее.

Во-первыхъ о томъ, почему выбралъ первоначально Ветхій Завѣтъ? Не говоря о томъ, что знаніе священной исторіи требовалось какъ самими учениками, такъ и ихъ родителями, изъ всѣхъ изустныхъ передачъ, которая я пробовалъ въ продолженіе трехъ лѣтъ, ничто такъ не приходилось по понятіямъ и складу ума мальчиковъ, какъ Біблія. То же самое повторилось во всѣхъ другихъ школахъ, которая мнѣ случалось наблюдать вначалѣ. Я пробовалъ Новый Завѣтъ, пробовалъ русскую исторію и географію; пробовалъ, столь любимыя въ наше время, обложенія явлений природы, но все это забывалось и слушалось неохотно. Ветхій же Завѣтъ запоминался и рассказывался страстно, съ восторгомъ и въ классѣ и дома, и запоминался такъ, что черезъ два мѣсяца послѣ разсказа дѣти изъ головы писали священную исторію въ тетрадкахъ съ весьма незначительными пропусками.

Мнѣ кажется, что книга дѣтства рода человѣческаго всегда будетъ лучшюю книгой дѣтства всякаго человѣка. Замѣнить эту книгу мнѣ кажется невозможнымъ. Измѣнять, сокращать Біблію, какъ это дѣлаютъ въ учебникахъ Зонтагъ и т. п., мнѣ кажется вреднымъ. Все, каждое слово въ ней справедливо, какъ откровеніе, и справедливо, какъ художество.

Прочтите по Библії о сотвореніі міра и по краткой священnoй исторіі, и передѣлка Библії въ священnoй исторіі вамъ предстаиваетя совершенно непонятною: по священnoй исторіі нельзя иначе, какъ заучивать наизусть; по Библії ребенку представляется живая и величественная картина, которой онъ никогда не забудеть. Выпуски въ священnoй исторіі совершенно непонятны и только нарушаютъ характеръ и красоту священнаго писанія. Зачѣмъ, напримѣръ, во всѣхъ священныхъ исторіяхъ выпущено, что когда не было ничего, Духъ Божій носился надъ бездной, что Богъ, сотворивъ, оглядываетъ Свое творенье и видитъ, что оно хорошо, и что тогда становится утро и вечеръ дня такого-то. Зачѣмъ выпущено то, что Богъ вдунулъ въ ноздри душу, что, вынувъ у Адама ребро, заложилъ мѣсто мясомъ и т. д. Надобно читать Библію неиспорченнымъ дѣтямъ, чтобы понять, до какой степени все это необходимо и истинно. Можетъ-быть, испорченнымъ барышнямъ нельзя давать Библію въ руки, но, читая ее крестьянскимъ дѣтямъ, я не измѣняль и не выпускалъ ни одного слова. И никто не хихикаль за спиной другъ друга, и всѣ слушали ее съ замираніемъ сердца и естественнымъ благоговѣніемъ. Исторія Лота и его дочерей, исторія сына Іуды возбуждаетъ ужасъ, а не смѣхъ...

Какъ все понятно и ясно, особенно для ребенка, и вмѣстѣ съ тѣмъ какъ строго и серьезно!.. Я не могу себѣ представить, какое возможно было бы образованіе, если бы не было этой книги? — А кажется, когда только въ дѣтствѣ узналъ эти разсказы, отчасти забылъ ихъ впослѣдствіи, — къ чему они тамъ? И развѣ не то же ли самое было бы, если бы и вовсе не знать ихъ?

Такъ оно кажется до тѣхъ поръ, пока, начиная учить, не провѣряешь надъ другими дѣтьми всѣхъ

элементовъ своего собственнаго развитія. Кажется, можно выучить дѣтей писать, читать, считать, можно дать имъ понятіе объ исторіи, географіи и явленіяхъ природы безъ Библіи и прежде Библіи; а однако нигдѣ это не дѣлается — вездѣ прежде всего ребенокъ узнаетъ Библію, разсказы, выдержки изъ нея. Первое отношение учащагося къ учащему основывается на этой книгѣ. Такое всеобщее явленіе не случайно. Совершенно свободное мое отношение къ ученикамъ, при началѣ Ясно-Полянской школы, помогло мнѣ разъяснить это явленіе.

Ребенокъ, или человѣкъ, вступающій въ школу (я не дѣлаю никакого различія между 10 и 30 или 70-лѣтнимъ человѣкомъ), вноситъ за собой свой известный, вынесенный имъ изъ жизни и любимый имъ взглядъ на вещи. Для того, чтобы человѣкъ какого бы то ни было возраста сталъ учиться, надобно, чтобы онъ полюбилъ ученье. Для того, чтобы онъ полюбилъ ученье, нужно, чтобы онъ созналъ ложность, недостаточность своего взгляда на вещи и чутьемъ бы предчувствовалъ то новое міросозерцавіе, которое ему откроетъ ученье. Ни одинъ человѣкъ и ребенокъ не былъ бы въ силахъ учиться, если бы будущность его ученья представлялась ему только искусствомъ писать, читать или считать; ни одинъ учитель не могъ бы учить, если бы онъ не имѣль въ своей власти міросозерцанія выше того, которое имѣютъ ученики. Для того, чтобы ученикъ могъ отдаваться весь учителю, нужно открыть ему одну сторону того покрова, который скрывалъ отъ него всю прелесть того міра мысли, знанія и поэзіи, въ который должно ввести его ученье. Только находясь подъ постояннымъ обаяніемъ этого, впереди его блестящаго свѣта, ученикъ въ состояніи такъ работать надъ собой, какъ мы того отъ него требуемъ.

Какія же средства имѣемъ мы для того, чтобы поднять предъ учениками этотъ край завѣсы?.. Какъ я говорилъ, я думалъ, какъ и многие думаютъ, что, находясь самъ въ томъ мірѣ, въ который мнѣ надо вести учениковъ, мнѣ легко будетъ это сдѣлать, и я училъ грамотѣ, я объяснялъ явленія природы, я рассказывалъ, какъ въ азбучкахъ, что плоды ученья сладки, но ученики не вѣрили мнѣ и все чуждались. Я попробовалъ читать имъ Библію и вполнѣ завладѣлъ ими. Край завѣсы былъ поднятъ, и они отдались мнѣ совершенно. Они полюбили и книгу, и ученье, и меня. Мнѣ оставалось только руководить ими дальше. Послѣ Ветхаго Завѣта я рассказалъ имъ Новый Завѣтъ, они все больше и больше любили ученье и меня. Потомъ рассказывалъ имъ всеобщую, русскую, естественную исторію, послѣ Библіи, они все слушали, всему вѣрили, все дальше и дальше просились, и дальше и дальше раскрывались предъ ними перспективы мысли, знанія и поэзіи. Можетъ-быть, это была случайность. Можетъ-быть, начавъ другимъ способомъ, въ другой школѣ достигнуты были бы тѣ же результаты. Можетъ-быть, — но случайность эта повторялась слишкомъ неизмѣнно во всѣхъ школахъ и во всѣхъ семьяхъ, и объясненіе этого явленія слишкомъ для меня ясно, чтобъ я согласился признать его случайностью. Для того, чтобъ открыть ученику новый міръ и безъ знанія заставить его полюбить знанія, нѣть, книги, кромѣ Библіи. Я говорю даже для тѣхъ, которые не смотрятъ на Библію, какъ на откровеніе. Нѣть, по крайней мѣрѣ, я не знаю произведенія, которое бы соединяло въ себѣ въ столь сжатой поэтической формѣ всѣ тѣ стороны человѣческой мысли, какія соединяютъ въ себѣ Библія. Всѣ вопросы изъ явленій природы объяснены этой книгой, всѣ первоначальные отношенія людей между

собой, семьи, государства, религии, въ первый разъ сознаются по этой книгѣ. Обобщенія мыслей, мудрость, въ дѣтски простой формѣ, въ первый разъ захватываетъ своимъ обаяніемъ умъ ученика. Лиризмъ псалмовъ Давида дѣйствуетъ не только на умы взрослыхъ учениковъ, но сверхъ того, каждый изъ этой книги въ первый разъ узнаетъ всю прелестъ эпоса въ неподражаемой простотѣ и силѣ. Кто не плакалъ надъ исторіей Іосифа и встрѣчей его съ братьями, кто съ замираніемъ сердца не разсказывалъ исторію связанныаго и оstriженного Самсона, который, отмщая врагамъ, самъ гибнетъ, казня враговъ, подъ развалинами разрушенного дворца, и еще сотни другихъ впечатлѣній, которыми мы воспитаны, какъ молокомъ матери?.. Пускай тѣ, которые отрицаютъ воспитательное значеніе Библіи, которые говорятъ, что Библія отжила, пускай они выдумаютъ такую книгу, такие рассказы, объясняющіе явленія природы или изъ общей исторіи, или изъ воображенія, которые бы воспринимались такъ же, какъ библейскіе, и тогда мы согласимся, что Библія отжила.

Педагогія служить повѣркою многихъ и многихъ жизненныхъ явленій, общественныхъ и отвлеченныхъ вопросовъ.

Матеріализмъ тогда только будетъ имѣть право объявить себя побѣдителемъ, когда будетъ написана Библія матеріализма и дѣтство будетъ воспитываться по этой Библіи. Попытка Овэна не можетъ служить доказательствомъ такой возможности, какъ произрастаніе лимоннаго дерева въ московской теплицѣ не есть доказательство того, что деревья могутъ расти безъ открытаго неба и солнца.

Я повторяю свое, выведенное, можетъ-быть, изъ односторонняго опыта, убѣжденіе. Безъ Библіи немыслимо въ нашемъ обществѣ, такъ же какъ не могло

быть мыслимо безъ Гомера въ греческомъ обществѣ, развитіе ребенка и человѣка. Библія есть единственная книга для первоначального и дѣтскаго чтенія. Библія, какъ по формѣ, такъ и по содержанію, должна служить образцомъ всѣхъ дѣтскихъ руководствъ и книгъ для чтенія. Простонародный переводъ Библіи быль бы лучшая народная книга. Появленіе такого перевода въ наше время составило бы эпоху въ исторіи русскаго народа.

Теперь о способѣ преподаванія священной исторіи. Всѣ краткія священные исторіи на русскомъ языкѣ я считаю двоякимъ преступлениемъ и противъ святыни, и противъ поэзіи. Всѣ эти передѣлки, имѣя въ виду облегчать ученіе священной исторіи, затрудняютъ его. Библія читается, какъ удовольствіе, дома, облокотившись головой на руку; исторійки учатся съ указкой наизустъ. Мало того, что исторійки эти скучны, непонятны, они портятъ способность понимать поэзію Библіи. Не разъ замѣчалъ я, какъ дурной непонятный языкъ нарушалъ воспринятіе внутренняго смысла Библіи. Непонятныя слова, какъ «отрокъ, пучина, попраль» и т. п., запоминаются наравнѣ съ событиями, останавливаютъ вниманіе учениковъ по своей новизнѣ и служатъ для нихъ какъ бы вѣхами, по которымъ они руководствуются въ разсказѣ.

Очень часто ученикъ говоритъ только для того, чтобы употребить понравившееся ему словцо, и нѣтъ уже той простоты воспринимать одно содержаніе. Не разъ замѣчалъ я тоже, какъ ученики изъ другихъ школъ всегда гораздо меньше, иногда вовсе не чувствовали прелести библейскихъ разсказовъ, уничтоженной въ нихъ требованіемъ заучиванья и связанными съ нимъ грубыми пріемами учителя. Ученики эти портили даже младшихъ учениковъ и братій, въ манерѣ разсказа которыхъ усваивались известные

пошлие пріемы краткихъ священныихъ исторій. Такіе пошлие разсказы посредствомъ этихъ вредныхъ книжонокъ перешли и въ народъ, и часто ученики изъ дома приносятъ съ собой своеобразныя легенды о сотвореніи міра, Адама и обѣ Іосифѣ прекрасномъ. Такіе ученики уже не испытываютъ того, что испытываютъ свѣжіе ученики, слушая Біблію, и съ заміраніемъ сердца ловятъ каждое слово и думаютъ, что вотъ-вотъ имъ наконецъ откроется вся премудрость міра.

Я преподавалъ и преподаю священную исторію только по Бібліи и всякое другое преподаваніе считаю вреднымъ.

Новый Завѣтъ разсказывается точно такъ же по Евангелію и пишется послѣ на тетрадяхъ. Новый Завѣтъ запоминается хуже и потому требуетъ болѣе частыхъ повтореній.

Вотъ образцы изъ исторіи Новаго Завѣта.

Изъ тетради мальчика И. М. о Тайной Вечери:

«Разъ Іисусъ Христосъ послалъ учениковъ въ городъ Йерусалимъ и сказалъ имъ: «какой вамъ попадется человѣкъ съ водою, то вы ступайте за нимъ и спросите у него: хозяинъ, укажи намъ горницу, гдѣ бы намъ приготовить пасху? Онъ вамъ укажетъ, тамъ вы и приготовьте». Они пошли и увидали, что Онъ имъ сказалъ, и приготовили. Къ вечеру Іисусъ Самъ отправился туда съ учениками. Во время вечери Іисусъ Христосъ снялъ съ Себя одежду и подпоясался полотенцемъ. Потомъ взялъ рукомойникъ и налилъ его полонъ воды и сталъ подходить къ каждому ученику и умывалъ ноги. Когда онъ подошелъ къ Петру и хотѣлъ ему обмыть ноги, то Петръ сказалъ: «Господи! Ты мнѣ никогда не обмоешь ногъ». А Іисусъ Христосъ ему сказалъ: «Ежели Я тебѣ не обмою ногъ, то ты со Мною не будешь вмѣстѣ въ Царствіи Не-

бесномъ». Тутъ-то Петръ испугался и говорить: «Господи, не то что ноги мои, но и голову и все тѣло мое». А Иисусъ ему сказалъ: «чистому только нужно обмыть ноги». Потомъ Иисусъ Христосъ одѣлся и сѣлъ за столъ, взялъ хлѣбъ, благословилъ его и разломилъ, и сталъ давать своимъ ученикамъ, и сказалъ: берите и ѿьште, — это есть тѣло Мое». Они взяли и съѣли. Потомъ Иисусъ взялъ чашу съ виномъ, благословилъ ее и сталъ подносить ученикамъ и сказалъ: «берите и пейте,—это есть кровь Моя Новаго Завѣта». Они взяли и выпили. Потомъ Иисусъ Христосъ сказалъ: «Одинъ изъ васъ Меня предастъ». А ученики стали говорить: «Господи! не я ли?» А Иисусъ Христосъ говоритъ: «нѣть». Потомъ Іуда говоритъ: «Господи! не я ли?» А Иисусъ Христосъ сказалъ въ половину голоса: «ты». Послѣ того Иисусъ Христосъ сказалъ Своимъ ученикамъ: «тотъ Меня предастъ, которому я дамъ кусокъ хлѣба». Потомъ Иисусъ Христосъ далъ хлѣба Іудѣ. Тутъ же къ нему вселился сатана, такъ что онъ смущился и ушелъ вонъ изъ комнаты».

Изъ тетради мальчика Р. Б:

«Потомъ Иисусъ Христосъ пошелъ съ своими учениками въ садъ Геѳсиманскій молиться Богу, и сказалъ ученикамъ: «вы ждите Меня и не спите». Когда Иисусъ пришелъ и увидѣлъ, что Его ученики спятъ, Онъ разбудилъ ихъ и сказалъ: «вы Меня не могли подождать одинъ часъ». Потомъ опять пошелъ молиться Богу. Онъ молился Богу и говорилъ: «Господи! нельзя ли этой чашѣ пройти мимо», и до тѣхъ поръ молился Богу, пока кровавый потъ пошелъ. Ангелъ слетѣлъ съ неба и сталъ Иисуса укрѣплять. Потомъ Иисусъ возвратился къ ученикамъ и сказалъ имъ: «что вы спите, наступаетъ часъ, въ который Сынъ человѣческій предается въ руки враговъ своихъ». А Іуда же

сказалъ первосвященнику: «кого я поцѣлую, того вы берите». Потомъ ученики пошли за Иисусомъ и уви-дели толпу народа. Іуда подошелъ къ Иисусу и хотѣлъ Его поцѣловать. Иисусъ и говоритъ: «не что ты Меня цѣлованьемъ предаешь?» А народу говоритъ: «кого вы ищите?» Они сказали Ему: «Иисуса Назаре-нина». Иисусъ сказалъ: «Я самъй». Отъ этого слова всѣ попадали».

Історія; географія.

Окончивъ Ветхій Завѣтъ, я естественно напалъ на мысль о преподаваніи исторіи и географіи и по тому, что это преподаваніе до сихъ поръ ведется вездѣ въ дѣтскихъ школахъ и самъ я училъ ихъ, и по тому, что исторія евреевъ Ветхаго Завѣта, есте-ственно, казалось мнѣ, наводила дѣтей на вопросы: гдѣ, когда и при какихъ условіяхъ происходили извѣстныя имъ событія,—что такое Египетъ? Фараонъ? Ассирійскій царь? и т. п.

Я началъ исторію, какъ всегда начинаютъ, съ древ-ней. Но ни Момзень, ни Дункеръ, ни всѣ мои усиляя не помогли мнѣ сдѣлать ее интересною. Имъ не было никакого дѣла до Сезостриса, египетскихъ пирамидъ и финикіянъ... Я надѣялся, что подобные вопросы, какъ, напримѣръ, кто были народы, имѣвшіе дѣло съ евреями, и гдѣ жили и странствовали евреи? должны были бы интересовать ихъ, — но ученики вовсе не нуждались въ этихъ свѣдѣніяхъ. Какие-то цари Фа-раоны, Египты, Палестины, когда и гдѣ-то бывшіе, вовсе не удовлетворяютъ ихъ. Евреи — ихъ герои, остальные—посторонняя ненужная лица. Сдѣлать же для дѣтей героями египтянъ и финикіянъ мнѣ не удалось за отсутствиемъ матеріаловъ. Какъ бы по-дробно мы ни знали о томъ, какъ строились пирамиды, въ какомъ положеніи и отношеніи между собой были касты, — къ чему намъ это? — намъ, т.-е. дѣтямъ. Въ

тѣхъ исторіяхъ нѣтъ Авраама, Исаака, Іакова, Іосифа, Самсона. -- Кое-что запоминалось и крavилось изъ древней исторіи, Семирамида и т. п., но запоминалось случайно, не потому, что объясняло что-нибудь, но потому, что было художественно-сказочно. Но такія мѣста были рѣдки, остальное было скучно, безцѣльно, и я принужденъ былъ бросить преподаваніе всеобщей исторіи.

Съ географіей случилась такая же неудача, какъ съ исторіей. Я рассказываю иногда, что придется, изъ греческой, англійской, швейцарской исторіи, безъ всякой связи, а только какъ поучительную и художественную сказку.

Послѣ всеобщей исторіи, я долженъ былъ испытать всѣми и вездѣ принятую отечественную для настѣ русскую исторію, и я началъ ту печальную извѣстную намъ русскую исторію, ни художественную, ни поучительную, появившуюся въ столькихъ различныхъ передѣлкахъ отъ Ишимовой и до Водовозова. Я начиналъ ее два раза: первый разъ до прочтенія всей Библіи и второй разъ послѣ Библіи. До Библіи ученики рѣшительно отказались запомнить существованіе Игорей и Олеговъ. То же самое повторяется и теперь съ младшими учениками. Тѣ, которые на Библіи не выучились еще вникать въ рассказываемое и передавать его, тѣ слушаютъ по 5 разъ и ничего не запоминаютъ изъ Рюриковъ и Ярославовъ. Старшіе ученики теперь запоминаютъ русскую исторію и записываютъ, но безъ сравненія хуже Библіи и требуютъ частыхъ повтореній. Разсказываемъ мы имъ по Водовозову и Норманскому періоду Погодина. Одинъ изъ учителей какъ-то увлекся и, не послушавшись, моего совѣта, не пропустилъ удѣльного періода и вѣхалъ во всю безсмыслицу и безурядицу Мстиславовъ, Брячиславовъ и Болеславовъ. Я вошелъ въ классъ въ то

время, какъ ученики должны были рассказывать. Трудно описать, что изъ этого вышло. Долго всѣ молчали. Вызванные учителемъ, наконецъ, заговорили, кто посмѣлъ и попамятливъ. Всѣ умственные силы были напряжены на то, чтобы запомнить „чудныя“ имена, а кто что дѣлалъ, было для нихъ дѣло второстепенное.

«Вотъ онъ,—какъ его — Барикавъ, что ль? началъ одинъ, пошелъ на какъ биша его?» — Миславъ, Л. Н.?—подсказываетъ дѣвочка.—«Мстиславъ», отвѣчалъ я. — «И разбилъ ею на голову», съ гордостью говорить одинъ. — Ты постой! рѣка тутъ была. — «А сынъ его войску собралъ и на голову расшибъ какъ-биша его?—Да что ее никакъ не поймешь, говорить дѣвочка, которая памятлива, какъ слѣпой. И то чудная, какая-то, — говоритъ Семка. — «Ну ее, Миславъ, Числавъ? на что ее, чортъ ее разберетъ!»—Да ты не мѣшай, коли не знаешь! — «Ну, ты знаешь, ловокъ больно!».—Да ты что цихаешься-то?—Самые памятливые попытались еще и сказали, пожалуй, вѣрно, ежели подсказать имъ кое-что. Но до того все это было уродливо и до того жалко было смотрѣть на этихъ дѣтей (всѣ они какъ куры, которымъ кидали прежде зерна и вдругъ кинули песку, вдругъ растерялись, раскудахтались, напрасно засуетились и готовы перепицать другъ друга), что мы рѣшили съ учителемъ больше не дѣлать такихъ ошибокъ. Пропустивъ удѣльный періодъ, мы продолжаемъ русскую исторію и вотъ что изъ нея выходитъ въ тетрадяхъ старшихъ учениковъ.

Изъ тетради ученика В. Р.: «Наши предки назывались Славянами. У нихъ не было ни царей, ни князей. Они раздѣлялись на роды, другъ на друга нападали и ходили воевать. Однажды напали на Славянъ Норманы и побѣдили, обложили данью. Потомъ они го-

ворять: «Что мы такъ живемъ! давайте выберемте себѣ князя, чтобы онъ надъ нами владѣлъ». Тутъ они выбрали Рюрика съ двумя братьями Синеусомъ и Труворомъ. Рюрикъ поселился въ Ладогѣ, Синеусъ въ Изборскѣ у Кривичей, Труворъ на Бѣлоозерѣ. Потомъ тѣ братья померли. Рюрикъ поступилъ на ихъ мѣсто.

«Потомъ пошли двое въ Грецію, — Аскольдъ и Диръ, — и зашли въ Киевъ и говорятъ: «Кто тутъ владѣетъ?» Кіевляне говорятъ: «Тутъ были трое: Кій, Щекъ да Харивъ. — Теперь они померли». Аскольдъ да Диръ говорятъ: «Давайте мы будемъ вами владѣть». Народъ согласился и сталъ имъ платить дань.

«Потомъ Рюрикъ приказалъ строить города и крѣпость и разсыпалъ бояръ, чтобы они собирали дань и приносили къ нему. Потомъ Рюрикъ вздумалъ итти войною на Константинополь съ двумястами лодокъ. Когда онъ подѣхалъ къ этому городу, то въ это время императора не было. Греки послали за нимъ. Народъ все молился Богу. Потомъ архіерей вынесъ ризу Божіей Матери и обмочилъ въ воду, и поднялась страшная буря, и лодки Рюриковы всѣ разметало. И такъ даже очень не много спаслось. Потомъ Рюрикъ пошелъ домой и тамъ умеръ. Остался у него одинъ сынъ Игорь. Когда онъ былъ малъ, то на его мѣсто поступилъ Олегъ. Ему хотѣлось завоевать Киевъ; онъ взялъ съ собою Игоря и поѣхалъ прямо по Днѣпру. На пути онъ завоевалъ города Любичъ и Смоленскъ. Когда они подѣхали къ Киеву, то Олегъ послалъ своихъ пословъ къ Аскольду и Диру сказать, что прїѣхали купцы повидаться съ ними, а самъ половину войска спряталъ въ лодки, а половину оставилъ позади. Когда Аскольдъ и Диръ вышли съ небольшою дружиною, то Олегово войско выскочило изъ-подъ лодокъ и бросилось на нихъ. Тутъ Олегъ поднялъ

Игоря и сказалъ: «вы не князья и не княжескаго роду, а вотъ кто князь». Тутъ Олегъ велѣлъ ихъ убить и завоевалъ Кіевъ. Олегъ остался тутъ жить, сдѣлалъ этотъ городъ столицею и назвалъ матерью всѣхъ русскихъ городовъ. Тутъ онъ велѣлъ строить города и крѣпости и разослалъ бояръ, чтобы они собирали дань и приносили къ нему. Послѣ онъ ходилъ воевать съ сосѣдними племенами, — онъ ихъ много завоевалъ. Ему не хотѣлось воевать съ мирными, а хотѣлось съ храбрыми. Вотъ онъ собрался итти на Грецію и поѣхалъ прямо по Днѣпру. Когда онъ Днѣпъ проѣхалъ, то поѣхалъ по Черному морю. Когда подѣхалъ къ Греціи, то его войско выскочило на берегъ и стало все жечь и грабить. Олегъ говоритъ Грекамъ: «платите намъ дань — на всякую лодку по гривнѣ». Они обрадовались и стали платить имъ дань. Тутъ Олегъ набралъ триста пудовъ и отправился домой».

Изъ тетради ученика В. М.: «Когда Олегъ умеръ, то на его мѣсто поступилъ Рюриковъ сынъ Игорь. Игорю захотѣлось жениться. Однажды онъ пошелъ погулять съ своею дружиною — ему нужно было переплыть черезъ Днѣпъ. Вдругъ онъ увидалъ: плыветъ девица на лодкѣ. Когда она подплыла къ берегу, Игорь говоритъ: «посади меня». Она посадила. Потомъ Игорь женился на ней. Игорю хотѣлось отличиться. Всгъ онъ собралъ войско и пошелъ на войну, прямо по Днѣпру — не направо, а налево, изъ Днѣпра въ Черное море, изъ Чернаго въ Каспійское море. Игорь послалъ пословъ къ кагану, чтобы онъ пропустилъ его черезъ свое поле; когда онъ возвратится съ войны, то отдастъ ему половину добычи своей. Каганъ пропустилъ. Когда уже близко подходили къ городу, то Игорь велѣлъ выступить народу на берегъ, все жечь и рубить и брать въ плѣнъ. Когда они

все доехали, то стали отдыхать. Когда отдохнули, то пошли съ великою радостью домой. Они подходили къ каганову городу, Игорь послалъ кагану по обѣщанію. Народъ услыхалъ, что идетъ Игорь съ войны сталъ просить кагана, чтобы онъ имъ велѣлъ отомстить Игорю за то, что Игорь пролилъ кровь родныхъ ихъ. Каганъ не велѣлъ, а народъ не слушался и стали воевать — произошла дюжая битва. Русскихъ одолѣли и отняли у нихъ все, что они за воевали».

Интереса живого все нѣтъ, какъ можетъ видѣть читатель изъ приводимыхъ выдержекъ. Лучше идеть русская исторія, чѣмъ общая, только потому, что они навыкли воспринимать и записывать разсказанное, и еще потому, что вопросъ о томъ, *къ чemu это?* меньше имѣеть мѣста. Русскій народъ ихъ герой, точно такъ же, какъ былъ еврейскій. Тотъ потому, что онъ Богомъ любимый народъ, и потому, что исторія его художественна. Этотъ — хотя и не имѣеть на то никакого художественного права — зато за него говорить національное чувство. Но сухо, холодно и скучно идеть это преподаваніе. Къ несчастью, сама исторія весьма рѣдко даетъ поводъ торжествовать народному чувству.

Вчера я вышелъ изъ своего класса въ классъ исторіи, чтобы узнать причину оживленія, слышнаго мнѣ изъ другой комнаты. Это была Куликовская битва. Всѣ были въ волненіи. «Вотъ такъ исторія! Ловко! — Послушай, Л. Н., какъ онъ татаровей распужилъ! — Дай я разскажу». — «Нѣтъ, я! закричали голоса. Какъ кровь рѣкой лилась!» Почти всѣ въ состояніи были разсказать и всѣ были въ восторгѣ. Но если удовлетворять одному національному чувству, что же останется изъ всей исторіи? 612, 812 года и все. Отвѣчая на національное чувство, не пройдешь всей исторіи.

Я понимаю, что можно пользоваться историческимъ преданіемъ для развитія и удовлетворенія всегда присущаго дѣтямъ художественнаго интереса, но это будетъ не исторія. Для преподаванія исторіи необходимо предварительное развитіе въ дѣтяхъ историческаго интереса. Какъ это сдѣлать?

Часто мнѣ случалось слышать, что преподаваніе исторіи нужно начинать не съ начала, но съ конца, т.-е. не съ древней, а съ новѣйшей исторіи. Мысль эта, въ сущности, совершенно справедлива. Какъ рассказывать ребенку и заинтересовать его началомъ государства Россійскаго, когда онъ не знаетъ, что такое государство Россійское и вообще государство? Тотъ, кто имѣлъ дѣло съ дѣтьми, долженъ знать, что каждый русскій ребенокъ твердо убѣжденъ, что весь міръ есть такая же Россія, какъ и та, въ которой онъ живетъ; точно такъ же французскій и нѣмецкій ребенокъ. Отчего у всѣхъ дѣтей и даже у взрослыхъ, дѣтски наивныхъ людей, всегда является удивленіе, что нѣмецкія дѣти говорятъ по-нѣмецки?.. Историческій интересъ большою частью является послѣ интереса художественнаго. Намъ интересно знать исторію основанія Рима, потому что мы знаемъ, что такое была Римская имперія въ цвѣтущія времена, какъ интересно дѣтство человѣка, котораго мы признали великимъ. Противоположность этого могущества съ ничтожной толпой бѣглыхъ составляетъ для нась сущность интереса. Мы слѣдимъ за развитіемъ Рима, имѣя въ воображеніи картину того, до чего оно дошло. Намъ интересно основаніе Московскаго царства, потому что знаемъ, что такое Русская Имперія. По моимъ наблюденіямъ и опыту, первый зародыши исторического интереса появляется вслѣдствіе познанія современной исторіи, иногда участія въ ней, вслѣдствіе политическаго интереса, политическихъ мнѣній, спо-

ровъ, чтенія газетъ, и потому мысль начинать исторію съ настоящей, естественно, должна представиться всякому думающему учителю.

Я еще лѣтомъ дѣлалъ эти опыты, записалъ ихъ и здѣсь привожу одинъ изъ нихъ.

Первый урокъ исторіи.

Я имѣлъ намѣреніе въ первомъ урокѣ объяснить, чѣмъ Россія отличается отъ другихъ земель, ея границы, характеристику государственного устройства, сказать, кто царствуетъ теперь, какъ и когда императоръ взошелъ на престолъ.

Учитель. Гдѣ мы живемъ, въ какой землѣ?

Ученикъ. Въ Ясной Полянѣ.

Другой ученикъ. Въ полѣ.

Учитель. Нѣтъ, въ какой землѣ и Ясная Поляна, и Тульская губернія!

Ученикъ. Тульская губернія на 17 верстѣ отъ насъ; гдѣ же она? Губернія—губернія и есть.

Учитель. Нѣтъ. Это городъ губернскій, а губернія другое. Ну, а какая же земля?

Ученикъ (слушавшій прежде географію). Земля круглая, какъ шаръ.

Посредствомъ вопросовъ о томъ, въ какой землѣ прежде жилъ знакомый имъ нѣмецъ, и о томъ, что ежели бы хатъ все въ одну сторону, куда пріѣдешь, ученики были наведены на отвѣтъ, что они живутъ въ Россіи. Нѣкоторые сказали однако на вопросъ, что ежели бы хатъ все впередъ, въ одну сторону, то куда пріѣдешь?—никуда не пріѣдешь. Другіе сказали, что пріѣдешь на конецъ свѣта.

Учитель (повторяя отвѣтъ ученика). Ты сказалъ, что пріѣдешь въ другія земли; когда же кончится Россія и начнутся другія земли?

Ученикъ. Когда нѣмцы пойдутъ.

Учитель. Что жъ, ежели ты встрѣтишь въ Тулѣ Густава Ивановича и Карла Федоровича, ты скажешь, что пошли нѣмцы и стало быть, другая земля?

Ученикъ. Нѣтъ, когда сплошные нѣмцы пойдутъ.

Учитель. Нѣтъ, и въ Россіи есть такія земли, гдѣ сплошные нѣмцы. Вотъ Иванъ Фомичъ оттуда, а земли эти все-таки Россія. Отчего жъ такъ?

(Молчаніе).

Учитель. Оттого, что они одного закона съ русскими слушаются.

Ученикъ. Какъ же одного закона? — Нѣмцы въ нашу церковь не ходятъ и скромное Ѹдятъ.

Учитель. Не того закона, а одного царя слушаются.

Ученикъ (скептикъ Семка). Чудно! — Отчего жъ они другого закона, а нашего царя слушаются.

Учитель чувствуетъ необходимость объяснить, что такое законъ, и спрашивается, что такое значить: закона слушаться, быть подъ однимъ закономъ?

Ученица (самостоятельная дворовая девочка, торопливо и робко). Законъ принять, значитъ — жесниться.

Ученики вопросительно смотрятъ на учителя: — такъ ли?

Учитель начинаетъ объяснять, что законъ въ томъ, что ежели кто украдетъ или убьетъ, такъ его сажаютъ въ острогъ и наказываютъ.

Скептикъ Семка. А развѣ у нѣмцевъ этого нѣтъ?

Учитель. Законъ въ томъ еще состоитъ, что у насъ есть дворяне, мужики, купцы, духовенство (слово «духовенство» порождаетъ недоумѣніе).

Скептикъ Семка. А тамъ нѣту?

Учитель. Въ иныхъ земляхъ есть, въ иныхъ нѣть. У насъ русскій царь, а въ нѣмецкихъ земляхъ другой — нѣмецкій царь.

Отвѣтъ этотъ удовлетворяетъ всѣхъ учениковъ и даже скептика Семку.

Учитель, видя необходимость перейти къ объясненію сословій, спрашивавъ, какія они знаютъ сословія. Ученики начинаютъ пересчитывать: дворяне, мужики, попы, солдаты.— Еще?— спрашивавъ учитель.— Дворовые, козюки¹⁾, самоварщики. Учитель спрашивавъ о различіи этихъ сословій.

Ученики. Крестьяне пашутъ, дворовые господамъ служать, купцы торгуютъ, солдаты служать, самоварщики самовары дѣлаютъ, попы обѣдни служать, дворяне ничего не дѣлаютъ.

Учитель объясняетъ дѣйствительное различіе словій, но тщетно старается объяснить необходимость солдатъ, когда ни съ кѣмъ не воюютъ — только въ виду обезпечения государства отъ нападеній,— и занятія дворянъ на службѣ. Учитель пытается уже объяснить отличіе Россіи отъ другихъ государствъ географически; онъ говоритъ, что вся земля раздѣлена на различные государства. Русскіе, французы, нѣмцы раздѣлили всю землю и сказали себѣ: по сихъ порть мое, по сихъ порть твое, такъ что Россія, какъ и другие народы, имѣть свои границы.

Учитель. Понимаете, что такое границы? Скажи кто-нибудь примѣръ границы.

Ученикъ (умный мальчикъ). А вонъ за Туркинымъ верхомъ граница (граница есть каменный столбъ, который стоитъ на дорогѣ между Тулой и Ясной Поляной, означающій начало Тульскаго уѣзда).

Всѣ ученики согласны съ этимъ опредѣленіемъ.

Учитель видитъ необходимость показать границы на знакомой мѣстности. Онъ рисуетъ планъ двухъ комнатъ и показываетъ границу, раздѣляющую ихъ,

¹⁾ Козюками называются у насъ мѣщане.

приносить планъ деревни, и ученики сами узнаютъ нѣкоторыя границы. Учитель объясняетъ, т.е. ему кажется, что онъ объясняетъ, что какъ земля Ясной Поляны имѣеть свои границы, такъ и Россія. Онъ льстить себя надеждой, что всѣ его поняли, но когда спрашивается, какъ узнать, сколько отъ нашего мѣста до границы Россіи, то ученики, не сколько не затрудняясь, отвѣчаютъ, что это очень легко, надо только смѣрить аршиномъ отсюда до границы.

Учитель. Въ какую же сторону?

Ученикъ. Прямо отсюда гнать на границу и записать, сколько выйдетъ.

Снова переходимъ къ чертежамъ, планамъ и картамъ. Является необходимость отсутствующаго понятія масштаба. Учитель предлагаетъ нарисовать планъ деревни, расположенной улицей. Начинаемъ рисовать на черной доскѣ, но вся деревня не выходитъ, потому что масштабъ взять великъ. Стираемъ и вновь начинаемъ рисовать въ маломъ масштабѣ, на грифельной доскѣ. Масштабъ, планъ границы понемногу уясняются. Учитель повторяетъ все сказанное, спрашиваетъ, что такое Россія и гдѣ ея конецъ?

Ученикъ. Земля, въ которой мы живемъ и въ которой живутъ нѣмцы и татары.

Другой ученикъ. Земля, что подъ русскимъ царемъ.

Учитель. Гдѣ же ей конецъ?

Дѣвочка. Тамъ, гдѣ нехристи-и-ѣмцы пойдутъ.

Учитель. Нѣмцы не нехристи. Нѣмцы тоже вѣруютъ въ Христа. (Объясненіе религій и вѣроисповѣданій).

Ученикъ (съ рвениемъ, видимо радуясь тому, что вспомнилъ). Въ Россіи законы есть: кто убьетъ, того въ острогъ посадятъ, и еще всякий народъ есть, духовенцы, солдаты, дворяне.

Семка. Кто солдатъ кормитъ?

Учитель. Царь. На то деньги со всѣхъ собираютъ, потому что они за всѣхъ служатъ.

Учитель объясняетъ еще, что такое казна, и съ грѣхомъ пополамъ заставляетъ ихъ повторить то, что сказано о границахъ.

Урокъ продолжается часа два; учитель увѣренъ, что дѣти удержали многое изъ сказанного, и въ такомъ же родѣ продолжаетъ слѣдующіе уроки, но только впослѣдствіи убѣждается, что пріемы эти были невѣрны и что все, что онъ дѣлалъ, былъ совершенный вздоръ.

Я невольно впалъ во всегдашнюю ошибку сократического метода, дошедшаго въ нѣмецкомъ Anshauungsunterricht до послѣдней степени уродливости. Я не даваль въ этихъ урокахъ никакихъ новыхъ понятій ученикамъ, воображая, что я это дѣлалъ; и только своимъ моральнымъ вліяніемъ заставляль дѣтей отвѣтить такъ, какъ мнѣ хотѣлось. *Расся, русской* остались все тѣми же безсознательными признаками своего, нашего, чего-то расплывающагося, неопределеннаго. Законъ остался тѣмъ же непонятнымъ словомъ. Мѣсяцевъ шесть тому назадъ я дѣлалъ эти опыты и первое время былъ чрезвычайно доволенъ и гордъ ими. Тѣ, кому я ихъ читалъ, говорили, что это чрезвычайно хорошо и интересно; но послѣ трехъ недѣль, во время которыхъ я не могъ заниматься самъ въ школѣ, я попробовалъ продолжать начатое и убѣдился, что все прежнее было пустяки и самообманываніе. Ни одинъ ученикъ не умѣлъ мнѣ сказать, что такое граница, что такое Россія, что такое законъ и какія границы Крапивенскаго уѣзда; все, что они выучили, они забыли, но вмѣстѣ съ тѣмъ все это знали по своему. Я убѣдился въ своей ошибкѣ; не решено для меня только то, состояла ли ошибка въ дурномъ

пріемъ преподаванія, или въ самой мысли его; можетъ быть, и нѣтъ никакой возможности, до извѣстнаго періода общаго развитія и безъ помощи газетъ и путешествій, пробудить въ ребенкѣ исторической и географической интересъ, можетъ-быть, будетъ найденъ (я постоянно пытаюсь и ишу) тотъ пріемъ, посредствомъ котораго это можно будетъ сдѣлать. Я знаю только одно, что пріемъ этотъ никакъ не будетъ состоять въ такъ называемой исторіи и географіи, т.е. въ учніи по книгамъ, которое убиваетъ, а не возбуждаетъ эти интересы.

Дѣлалъ я еще другіе опыты преподаванія исторіи съ настоящаго времени, и опыты чрезвычайно удачные. Я рассказывалъ исторію крымской кампаніи, рассказывалъ царствование императора Николая и исторію 12-го года. Все это почти въ сказочномъ тонѣ, большою частью исторически невѣрно, и группируя события вокругъ одного лица. Самый большой успѣхъ имѣлъ, какъ и надо было ожидать, разсказъ о войнѣ съ Наполеономъ.

Этотъ классъ остался памятнымъ часомъ въ нашей жизни. Я никогда не забуду его. Давно уже было объщано дѣтямъ, что я буду имъ рассказывать съ конца, а другой учитель съ начала, — что такъ мы и сойдемся. Мои вечерніе ученики разбрелись, я пришелъ въ классъ русской исторіи, — рассказывалось о Святославѣ. Имъ было скучно. На высокой лавкѣ, какъ всегда, рядомъ сидѣли три крестьянскія дѣвочки, обвязанныя платками. Одна заснула. Мишка толкнулъ меня: «глянь-ка, кукушки наши сидятъ, одна заснула». — И точно кукушка. Расскажи лучше съ конца, сказалъ кто-то, и всѣ привстали.

Я сѣлъ и началъ рассказывать. Какъ всегда, мимути дѣвѣ продолжались возня, стоны, толкотня. Кто лѣзъ подъ столъ, кто на столъ, кто подъ лавки, кто

на плечи и на колѣни другому; и все затихло. Я началъ съ Александра I, рассказалъ о французской революціи, объ успѣхахъ Наполеона, о завладѣніи имъ властью и о войнѣ, окончившейся тильзитскимъ миромъ. Какъ только дошло дѣло до насъ, со всѣхъ сторонъ послышались звуки и слова живого участія. «Что жъ, онъ и насть завоюетъ?»—«Небось, Александръ ему задастъ», сказалъ кто-то, знаяшій про Александра, но я долженъ былъ ихъ разочаровать — не пришло еще время, и ихъ очень обидѣло то, что хотѣли за него отдать царскую сестру, и что съ нимъ, какъ съ равнымъ, Александръ говорилъ на мосту. «Погоди же ты!» проговорилъ Петька съ угрожающимъ жестомъ.—«Ну, ну, разсказывай!»—Когда не покорился ему Александръ, т.-е. объявилъ войну, всѣ выразили одобреніе. Когда Наполеонъ съ двѣнадцатью языками пошелъ на насъ, взбунтовалъ нѣмцевъ, Польшу, всѣ замерли отъ волненія.

Нѣмецъ, мой товарищъ, стоялъ въ комнатѣ. «А, и вы на насть», сказалъ ему Петька (лучшій разсказчикъ).—«Ну, молчи!» закричали другіе. Отступленіе нашихъ войскъ мучило слушателей такъ, что со всѣхъ сторонъ спрашивали объясненій, зачѣмъ? и ругали Кутузова и Барклая. «Плохъ твой Кутузовъ».—«Ты погоди», говорилъ другой.—«Да что жъ онъ сдался?» спрашивалъ третій. Когда пришла Бородинская битва, и когда въ концѣ ея я долженъ былъ сказать, что мы все-таки не побѣдили, мнѣ жалко было ихъ; видно было, что я страшный ударъ наношу всѣмъ. «Хоть не наша, да и не ихняя взяла!» Какъ пришелъ Наполеонъ въ Москву и ждалъ ключей и поклоновъ, — все загрохотало отъ сознанія непокоримости. Пожаръ Москвы, разумѣется, одобренъ. Наконецъ наступило торжество — отступленіе. «Какъ онъ вышелъ изъ Москвы, тутъ Кутузовъ погналъ его и пошелъ

бить», сказалъ я. «Окарячилъ его!» поправилъ меня Федыка, который, весь красный, сидѣлъ противъ меня и отъ волненія корчилъ свои черные пальцы. Это его привычка. Какъ только онъ сказалъ это, вся комната застонала отъ гордаго восторга. Какого-то маленькаго придушили сзади, и никто не замѣчалъ. «Такъ-то лучше! Вотъ-те и ключи», и т. п. Потомъ я продолжалъ, какъ мы погнали француза. Больно было ученикамъ слышать, что кто-то опоздалъ на Березинъ, и мы упустили его; Петъка даже крякнулъ: «Ябъ его разстрѣлялъ, зачѣмъ онъ опоздалъ». Потомъ немножко мы пожалѣли даже мерзлыхъ французовъ. Потомъ, какъ пересили мы границу, и нѣмцы, что противъ насъ были, повернули за насъ, кто-то вспомнилъ нѣмца, стоявшаго въ комнатѣ. «А, вы такъ-то? то на насъ, а какъ сила не беретъ, такъ съ нами?» и вдругъ всѣ поднялись и начали ухать на нѣмца, такъ что гулъ на улицѣ былъ слышенъ. Когда они успокоились, я продолжалъ, какъ мы проводили Наполеона до Парижа, посадили настоящаго короля, торжествовали, пировали, только воспоминанье крымской войны испортило намъ все дѣло. «Погоди же ты», проговорилъ Петъка, потрясая кулаками, «дай я вырасту, я же имъ задамъ». Попался бы намъ теперь Шевардинскій редутъ или Малаховъ курганъ, мы бы его отбили.

Ужъ было поздно, когда я кончилъ. Обыкновенно дѣти спятъ въ это время. Никто не спалъ, даже у кукушекъ глазенки горѣли. Только - что я всталъ, изъ-подъ моего кресла, къ величайшему удивленію, вылезъ Тараска и оживленно и вмѣстѣ серьезно посмотрѣлъ на меня. — Какъ ты сюда залѣзъ? — «Онъ съ самаго начала», сказаль кто-то. Нечего было и спрашивать — понять ли онъ, видно было по лицу.— Что ты рассказалъ? спросилъ я.— «Я-то?» онъ поду-

маль,—«всю разскажу».—«Я дома разскажу».—«И я тоже».—«И я».—«Больше не будетъ?» — «Нѣтъ». И всѣ полетѣли подъ лѣстницу, кто обѣщаюсь задать французу, кто укоряя нѣмца, кто повторяя, какъ Кутузовъ его окарячилъ.

— «Sie haben ganz Russisch erzählt (вы совершенно по-русски рассказывали)», сказалъ мнѣ вечеромъ нѣмецъ, на которого ухали. — «Вы бы послушали, какъ у насъ рассказываютъ эту исторію. Вы ничего не сказали о нѣмецкихъ битвахъ за свободу. Sie haben nichts gesagt von den Deutschen Freiheitskämpfen».

Я совершенно согласился съ нимъ, что мой разсказъ — не была исторія, а сказка, возбуждающая народное чувство.

Стало-быть, какъ преподаваніе исторіи, и эта попытка была неудачна еще болѣе, чѣмъ первая.

По преподаванію географіи я дѣлалъ то же самое. Прежде всего я началъ съ физической географіи.— Помню первый урокъ. Я началъ его и тотчасъ же сбился. Оказалось то, чего я совершенно не предполагалъ, именно, я не зналъ того, что я желалъ, чтобы узнали 10-лѣтнія крестьянскія дѣти. Я умѣль объяснить день и ночь, но въ объясненіи зимы и лѣта сбился. Устыдившись своего невѣжества, я повторилъ и потомъ спрашивалъ многихъ изъ моихъ знакомыхъ — образованныхъ людей, и никто, кроме недавно вышедшихъ изъ школы или учителей, не умѣль мнѣ безъ глобуса разсказать хорошенъко. Я прошу всѣхъ читающихъ проверить это замѣчаніе. Я утверждаю, что изъ 100 людей одинъ знаетъ это, хотя учатся этому всѣ дѣти. Протвердивши хорошенъко, я снова принялъся за объясненіе и съ помощью свѣчки и глобуса объяснилъ, какъ мнѣ показалось, отлично. Меня слушали съ большимъ вниманіемъ и интересомъ. Особенно интересно имъ было знать то, во что не вѣрятъ

ихъ отцы, и по возможности похвастаться своею мудростью).

Въ кониѣ моего объясненія о зимѣ и лѣтѣ, скептикъ Семка, самый понятливый изъ всѣхъ, остановилъ меня вопросомъ: какъ же земля ходитъ, а изба наша все на томъ же мѣстѣ стоять; и она бы должна была съ мѣста сойти? Я увидалъ, что я отъ самаго умнаго на 1000 верстъ ущель впередъ въ свое мѣсто объясненіе: что же должны были понять самые непонятливые?..

Я воротился назадъ,—толковаль, рисовалъ, приводилъ всѣ доказательства круглоты земли: путешествія вокругъ свѣта, показыванье мачты корабля прежде палубы и др., и, утѣша себѣ мыслью, что теперь-то поняли, я заставилъ ихъ написать урокъ. Всѣ написали: «Земля какъ шаръ — первая доказательства... другая доказательства», третью доказательству забыли и спрашивали у меня. Видно было, что главное дѣло для нихъ помнить доказательства. Не разъ и не десять разъ, а сотни разъ возвращался я къ этимъ объясненіямъ и всегда безуспѣшно. На экзаменѣ всѣ ученики отвѣтили бы и теперь отвѣтятъ удовлетворительно; но я чувствую, что они не понимаютъ, и вспоминая, что и самъ я хорошенъко не понималъ дѣла до 30 лѣтъ, я извинялъ имъ это непониманіе. Какъ я въ дѣствѣ, такъ и они теперь вѣрили на слово, что земля кругла и т. д., и ничего не понимали. Мнѣ еще легче было понять—мнѣ нянѣка въ первомъ дѣствѣ внушала, что на концѣ свѣта небо съ землею сходятся, и тамъ бабы на краю земли въ море бѣлье моютъ, а на небо скалки кладутъ. Наши ученики давно утвердились и теперь постоянно остаются въ понятіяхъ совершенно противныхъ тѣмъ, которыя мнѣ хочется передать имъ. Надо долго еще разрушать тѣ объясненія, которыя они имѣютъ, и то возрѣніе на міръ, которое ничѣмъ еще не наруша-

лось, прежде чѣмъ они поймутъ. Законы физики, механики, — первые основательно разрушать эти старыя возврѣнія. А они, какъ и я, какъ и всѣ, прежде физики начали физическую географію.

Въ преподаваніи географіи, какъ и во всѣхъ другихъ предметахъ, самая обыкновенная и грубая и вредная ошибка — поспѣшность. Точно мы такъ обрадовались, что знаемъ, что будто земля кругла и ходитъ вокругъ солнца, что скѣшимъ какъ можно скорѣе передать это ученику. А не то дорого знать, что земля круглая, а дорого знать, какъ дошли до этого. Очень часто дѣтамъ рассказываютъ, что солнце отъ земли на столько-то більновъ верстъ, а это ребенку вовсе не удивительно и не интересно. Ему интересно знать, какъ дошли до этого. Кто хочетъ говорить объ этомъ, лучше пусть расскажетъ о параллаксахъ. Это очень возможно. Я затѣмъ остановился долго на круглотѣ земли, что то, что сказано о ней, относится ко всей географіи. Изъ тысячи образованныхъ людей, кромѣ учителей и учениковъ, одинъ знаетъ хорошошенько, отчего зима и лѣто, и знаетъ, гдѣ Гваделупа; изъ тысячи дѣтей ни одинъ въ дѣствѣ не понимаетъ объясненій круглоты земли и ни одинъ не вѣритъ въ дѣйствительное существованіе Гваделупы, а всѣхъ продолжаютъ обучать съ самого дѣства какъ тому, такъ и другому.

Послѣ физической географіи я началъ части свѣта съ характеристками и ничего изъ этого не осталось, какъ то, что когда спросишь, наперерывъ кричать: Азія, Африка, Австралія, а спросишь вдругъ: въ какой части свѣта Франція? (когда за минуту передъ тѣмъ сказалъ, что въ Европѣ Англія, Франція) и за кричать кто-нибудь, что Франція въ Африкѣ. Вопросъ: зачѣмъ? такъ и видится въ каждомъ потухшемъ взглядѣ, въ каждомъ звуке голоса, когда

начнешь географию,— и нѣтъ отвѣта на этотъ печальный вопросъ: зачѣмъ?

Какъ въ исторіи обыкновенная мысль начинать съ конца, такъ въ географіи явилась и стала обыкновенной мысль начинать со школьной комнаты, съ своей деревни. Я видѣлъ эти опыты въ Германіи, и самъ, обезнадеженный неудачею обыкновенной географіи, принялъся за описание комнаты, дома, деревни. Какъ рисование плановъ, такія упражненія не лишены пользы, но знать, какая земля за нашу деревней,—не интересно, потому что всѣ они знаютъ, что тамъ Телятинки. А знать что за Телятинками — не интересно, потому что тамъ такая же, вѣрно, деревня, какъ Телятинки, а Телятинки съ своими полями совсѣмъ не интересны. Пробовалъ я имъ ставить географическія вѣхи — какъ Москва, Киевъ, но все это укладывалось въ ихъ головахъ такъ безсвязно, что они учили наизусть. Пробовалъ я рисовать карты, и это занимало ихъ и, дѣйствительно, помогало памяти; но опять являлся вопросъ: зачѣмъ помогать памяти? Пробовалъ я еще рассказывать о полярныхъ и экваторіальныхъ странахъ—они слушали съ удовольствіемъ и рассказывали, но запоминали въ этихъ рассказахъ все, кроме того, что было въ нихъ географическаго. Главное то, что рисование плановъ деревни было рисование плановъ, а не географія; рисование картъ было рисование картъ, а не географія; рассказы о звѣряхъ, лѣсахъ, льдахъ и городахъ были сказки, а не географія. Географія была только ученье наизусть. Изъ всѣхъ новыхъ книжекъ—Грубе, Біернадскій—ни одна не была интересна. Одна забытая всѣми книжечка, похожая на географію, читалась лучше другихъ и, по моему мнѣнію, есть лучшій образецъ того, что должно дѣлать для того, чтобы приготовить дѣтей къ изученію географіи, возбудить въ нихъ географи-

ческій интересъ. Книжка эта *Парлей*, русскій переводъ 1837 года. — Книжка эта читается, но больше служить путеводиою нитью для учителя, который по ней разсказываетъ, что знаетъ о каждой землѣ и городѣ. Дѣти разсказываютъ, но удерживаютъ рѣдко какое-нибудь название и мѣсто на картѣ, относящееся къ описываемому событию,—остаются болѣею частью одни события. Классъ этотъ, впрочемъ, относится къ разряду бесѣдъ, о которыхъ мы будемъ говорить въ своемъ мѣстѣ. Въ послѣдніе время однако, несмотря на все искусство, съ которымъ замаскировано въ этой книжкѣ заучиванье ненужныхъ имёнъ, несмотря на всю осторожность, съ которой мы обращались съ нею, дѣти пронюхали, что ихъ только заманиваютъ исторійками, и получили рѣшительное отвращеніе отъ этого класса.

Я пришелъ наконецъ къ убѣждѣнію, что относительно исторіи не только неѣтъ необходимости знать скучную русскую исторію, но Киръ, Александръ Македонскій, Кесарь и Лютеръ также не нужны для развитія какого бы то не было ребенка. Всѣ эти лица и события интересны для учащагося не по мѣрѣ ихъ значенія въ исторіи, а по мѣрѣ художественности склада ихъ дѣятельности, по мѣрѣ художественности обработки ея историкомъ и болѣею частью не историкомъ, а народнымъ преданіемъ.

Исторія Ромула и Рема интересна не потому, что эти братья основали могущественнѣйшее государство въ мірѣ, а потому, что забавно, чудно и красиво, какъ ихъ кормила волчица, и т. п. Исторія Гракховъ интересна, потому что художественна, такъ же какъ исторія Григорія VII и униженного императора, и есть возможность заинтересовать ею; но исторія переселенія народовъ будетъ скучна и безцѣльна, потому что содержаніе ея не художественно, точно такъ же

какъ и исторія изобрѣтенія книгопечатанія, какъ бы ни старались мы внушить ученику, что это есть періодъ въ исторіи и что Гуттенбергъ—великій человѣкъ. Разскажите хорошо, какъ выдуманы зажигательные спички, и ученикъ никогда не согласится, чтобы изобрѣтатель зажигательныхъ спичекъ былъ менѣе великій человѣкъ, чѣмъ Гуттенбергъ: коротко говоря, для ребенка, вообще для учащагося и неизинавшаго жить, интереса историческаго, т.-е. не говоря уже объ обще-человѣческомъ, не существуетъ. Есть только интересъ художественный. Говорятъ, съ разработкою материаловъ возможно будетъ художественное изложеніе всѣхъ періодовъ исторіи,—я этого не вижу. Маколея и Тьера точно такъ же мало можно дать въ руки, какъ Тацита или Ксенофона. Для того, чтобы сдѣлать исторію популярно, нужно не вѣшность художественную, а нужно олицетворять историческія явленія, какъ это дѣлаетъ иногда преданіе, иногда сама жизнь, иногда великие мыслители и художники. Дѣтямъ нравится исторія только тогда, когда содержаніе ея художественно. Интереса историческаго для нихъ нѣтъ и быть не можетъ, слѣдовательно, нѣтъ и не можетъ быть дѣтской исторіи. Исторія служить только иногда материаломъ художественного развитія, а пока не развитъ историческій интересъ, не можетъ быть исторіи. Берте, Кайдановъ все-таки остаются единственными руководствами. Старый анекдотъ, исторія *Миддлъ темна и баснословна*. Больше ничего нельзя сдѣлать изъ исторіи для дѣтей, непонимающихъ историческаго интереса. Противоположныя попытки сдѣлать исторію и географію художественными и интересными, біографическіе очерки Грубе, Біернадскій не удовлетворяютъ ни художественному, ни историческому требованію, не удовлетворяютъ ни послѣдовательности, ни историче-

скому интересу, и вмѣстѣ съ тѣмъ, разрастаются своими подробностями до невозможныхъ размѣровъ.

То же самое и въ географіи. Когда Митрофанушку убѣждали учиться географіи, то его матушка сказала: зачѣмъ учить всѣ земли? кучеръ довезетъ, куда будеть нужно. Сильнѣе никогда ничего не было сказано противъ географіи, и всѣ ученые міра не въ состояніи ничего отвѣтить противъ такого несокрушимаго довода. Я говорю совершенно серьезно. Для чего мнѣ было знать положеніе рѣки и города Барселона, когда, проживя 33 года, мнѣ ни разу не понадобилось это знаніе. Къ развитию же моихъ духовныхъ силъ, самое живописное описание Барселоны и ея жителей, сколько я могу предполагать, не могло содѣйствовать. Для чего Семкѣ и Федыкѣ знать Маріинскій каналъ и водяное сообщеніе, если они, какъ надо предполагать, никогда туда не попадутъ; если же придется Семкѣ поѣхать туда, то все равно училь онъ это или не училъ, онъ узнаетъ, и хорошо узнать, это водяное сообщеніе на практикѣ. Для развитія же его душевныхъ силъ какимъ образомъ будетъ содѣйствовать знаніе того, что пенька идетъ внизъ, а деготь вверхъ по Волгѣ, что есть пристань Дубовка и что такой-то подземный пластъ идетъ до такого-то мѣста, а самоѣдыѣздятъ на оленяхъ и т. п., — я не могу себѣ этого представить. У меня есть кѣль міръ знаній математическихъ, естественныхъ, языка и поэзіи, передать которыхъ у меня не достаетъ времени, есть безчисленное количество вопросовъ изъ явленій окружающей меня жизни, на которые ученикъ требуетъ отвѣта и на которые мнѣ нужно прежде отвѣтить, чѣмъ рисовать ему картины полярныхъ льдовъ, тропическихъ странъ, горъ Австралии и рѣкъ Америки. Въ исторіи и географіи опытъ говоритъ одно и то же и вездѣ подтверждаетъ наши

мысли. Вездѣ преподаваніе географіи и исторіи идеть дурно; въ виду экзаменовъ учатся наизусть горы, города и рѣки, цари и короли; единственно возможными учебниками остаются Арсеньевъ и Ободовскій, Кайдановъ, Смарагдовъ и Берте, и вездѣ жалуются на преподаваніе этихъ предметовъ, ишутъ чего-то новаго и не находятъ. Забавно то, что всѣми признана несообразность требованія географіи съ духомъ учениковъ всего міра и вслѣдствіе того выдумываютъ тысячи остроумныхъ средствъ (какъ метода Сидова) какъ бы заставить дѣтей запомнить слова; самая же простая мысль, что совсѣмъ не нужно этой географіи, не нужно знать этихъ словъ, никакъ никому не приходитъ въ голову. Всѣ попытки соединить географію съ геологіей, зоологіей, ботаникой, этнографіей и еще не знаю съ чѣмъ, исторію съ біографіями, остаются пустыми мечтами, порождающими дурныя книжонки въ родѣ Грубе, негодящіяся ни для дѣтей, ни для юношей, ни для учителей, ни для публики вообще. Въ самомъ дѣлѣ, если бы составители такихъ мнимо-новыхъ руководствъ географіи и исторіи подумали бы о томъ, чего они хотятъ, и попробовали сами приложить книжки эти къ преподаванію, они бы убѣдились въ невозможности предпринимаемаго. Во-первыхъ, географія въ соединеніи съ естественными науками и этнографіей составила бы громаднѣйшую науку, для изученія которой недостаточно было бы жизни человѣческой, и науку еще менѣе дѣтскую и болѣе сухую, чѣмъ одна географія. Во-вторыхъ, для составленія такого руководства, едва ли черезъ тысячи лѣтъ найдутся достаточные материалы. Уча географіи въ Крапивенскомъ уѣздѣ, я принужденъ буду дать ученикамъ подробный свѣдѣнія о флорѣ, фаунѣ, геологическомъ строеніи земли на сѣверномъ полюсѣ и подробности о жителяхъ и торговлѣ Баварскаго

королевства, потому что буду имѣть материалы для этихъ свѣдѣній, и почти ничего не буду въ состояніи сказать о Бѣлевскомъ и Ефремовскомъ уѣздахъ, потому что не буду имѣть "для того никакихъ материаловъ. А дѣти и здравый смыслъ требуютъ отъ меня извѣстной гармоничности и правильности въ преподаваніи. Остается одно, учить наизусть по географіи Ободовскаго, или вовсе не учить. Точно такъ же, какъ для исторіи долженъ быть возбужденъ исторической интересъ, для изученія географіи долженъ быть возбужденъ географической интересъ. Географический же интересъ, по моимъ наблюденіямъ и опыту, возбуждается или знаніями естественныхъ наукъ, или путешествіями, преимущественно изъ 100 случаевъ 99—путешествіями. Какъ чтеніе газетъ и біографій, преимущественно, и сочувствіе политической жизни своего отечества для исторіи, такъ путешествія для географіи большею частью служатъ первымъ шагомъ къ изученію науки. Какъ то, такъ и другое стало чрезвычайно доступно каждому и легко въ наше время, и потому тѣмъ менѣе мы должны бояться отреченія отъ старого суевѣрія преподаванія исторіи и географіи. Сама жизнь такъ поучительна въ наше время въ этомъ отношеніи, что если бы дѣйственно географическая и историческая знанія были такъ необходимы для общаго развитія, какъ намъ кажется, то жизнь всегда пополнитъ этотъ недостатокъ.

И право, если отрѣшиться отъ старого суевѣрія, совсѣмъ не страшно подумать, что вырастутъ люди, совсѣмъ не уча въ дѣтствѣ того, что былъ Ярославъ, былъ Оттонъ и что есть Эстремадура и т. п. Вѣдь перестали учить астрологію, перестали учить риторику, политику, перестаютъ учить по-латыни, и родъ человѣческій не глупѣтъ. Рождаются новые науки, въ наше

время начинаютъ популяризоваться естественные науки; надо отпадать, отживать старымъ наукамъ, не наукамъ, а гранямъ наукъ, которая съ нарожденiemъ новыхъ наукъ становится несостоятельными.

Возбудить интересъ, знать про то, какъ живеть, жило, слагалось и развивалось человѣчество въ различныхъ государствахъ, интересъ къ познанію тѣхъ законовъ, которыми вѣчно движается человѣчество, возбудить съ другой стороны интересъ къ уразумѣнію законовъ явлений природы на всемъ земномъ шарѣ и распределенія по немъ рода человѣческаго, — это другое дѣло. *Можетъ-быть*, возбужденіе такого интереса и полезно, но къ достиженію этой цѣли не поведутъ ни Сегюры, ни Тьера, ни Ободовскіе, ни Грубе. Я знаю для этого два элемента — художественное чувство поэзіи и патріотизмъ. Для того, чтобы разvить и то и другое, еще нѣтъ учебниковъ, а пока ихъ нѣтъ, намъ надо искать, или тратить да-ромъ время и силы и уродовать молодое поколѣніе, заставляя его учить исторію и географію только потому, что нась учили исторіи и географіи. *До университета я не только не вижу никакой необходимости, я вижу большой вредъ въ преподаваніи исторіи и географіи.*

Дальше я не знаю.

III.

Ясно-Полянскайя школа.

За ноябрь и декабрь мѣсяцы.

Рисование и пѣніе.

Въ отчетѣ за ноябрь и декабрь мѣсяцы Ясно-Полянскайя школы предстоять мнѣ теперь два предмета, имѣющіе отъ всѣхъ другихъ совершенно отличный характеръ,—это рисование и пѣніе—искусства.

Не будь у меня взгляда, состоящаго въ томъ, что я не знаю, чому и почему нужно учить тому или другому, я долженъ быль бы спросить у самого себя: полезно ли будетъ для крестьянскихъ дѣтей, поставленныхъ въ необходимость проживать всю жизнь въ заботахъ о насущномъ хлѣбѣ, полезно ли будетъ для нихъ и къ чому имъ искусства? ⁹⁹/₁₀₀. на этотъ вопросъ отвѣтять и отвѣчаю отрицательно. И нельзя отвѣтить иначе. Какъ скоро поставленъ такой вопросъ, здравый смыслъ требуетъ такого отвѣта: ему не быть художникомъ, ему надо пахать. Если у него будутъ художническія потребности, онъ не въ силахъ будетъ нести ту упорную безустальную работу, которую ему надобно нести, которой ежели бы онъ не несь, не мыслимо бы было существованіе государства. Говоря онъ, я разумѣю дитя народа. Дѣйствительно, эта безмыслица, но я радуюсь этой безмыслицѣ, не останавливаюсь предъ нею, а стараюсь найти причины ея. Есть другая болѣе сильная безмыслица. — Это

самое дитя народа, каждое дитя народа имѣеть точно такія же права — что я говорю — еще большія права на наслажденія искусствомъ, чѣмъ мы, дѣти счастливаго сословія, не поставленныя въ необходимости того беззустальнаго труда, окруженный всѣми удобствами жизни.

Лишить его права наслажденія искусствомъ, лишить меня, учителя, права ввести его въ ту область лучшихъ наслажденій, въ которую всѣми силами души просится все его существо — еще большая безсмыслица. Какъ примирить эти двѣ безсмыслицы? Это не лиризмъ, въ чемъ упрекали меня по случаю описанія прогулки въ 1 №, — это только логика. Всякое примиреніе невозможно и есть только самообманываніе. Скажутъ и говорятъ: если ужъ нужно рисованіе въ народной школѣ, то можно допустить только рисованіе съ натуры, техническое, приложимое къ жизни; рисованіе сохи, машины, постройки; рисованіе только какъ вспомогательное искусство для черченія. Такой обыкновенный взглядъ на рисованіе раздѣляетъ и учитель Ясно-Полянскай школы, отчетъ котораго мы представляемъ. Но именно опытъ такого преподаванія рисованія убѣдилъ настъ въ ложности и несправедливости этой технической программы. Большинство учениковъ, послѣ 4-хъ мѣсяцевъ осторожнаго исключительно техническаго рисованія, въ которомъ исключено было всякое срисовываніе людей, животныхъ, пейзажей, кончило тѣмъ, что значительно охладѣло къ рисованію техническихъ предметовъ и до такой степени развило въ себѣ чувство и потребность къ рисованію, какъ искусству, что завело свои потаенные тетради, въ которыхъ рисуетъ людей, лошадей со всѣми четырьмя ногами, выходящими изъ одного мѣста. То же самое въ музыкѣ.

Обыкновенная программа народныхъ школъ не до-

пускаетъ пѣнія далѣе хорового—церковнаго и точно такъ же—или это есть самое скучное мучительное для дѣтей заучиванье—производить извѣстные звуки, т.-е. что дѣти дѣлаются и разматриваются какъ горла, замѣняющиа трубочки органа, или развивается чувство изящнаго, находящее удовлетвореніе въ балалайкѣ, гармоникѣ и часто безобразной пѣснѣ, которыхъ не признаетъ педагогъ и въ которыхъ не считаетъ уже нужнымъ руководить учениковъ. Одно изъ двухъ: или искусства вообще вредны и не нужны, что совсѣмъ не такъ странно, какъ кажется съ первого взгляда, или каждый безъ различія сословій и занятій имѣетъ на него право и право вполнѣ отдаваться ему на томъ основаніи, что искусство не терпитъ посредственности.

Безмыслица не въ томъ, безмыслица въ самомъ постановлениі такого вопроса, какъ вопросъ: имѣютъ ли дѣти народа право на искусства? Спросить это точно то же, что спросить: имѣютъ ли право дѣти народа юсть говядину, т.-е. имѣютъ ли право удовлетворять свою человѣческую потребность. Вопросъ не въ томъ, а въ томъ, хороша ли та говядина, которую мы предлагаемъ и которую мы запрещаемъ народу. Точно такъ же, какъ, предлагая народу извѣстные знанія, въ нашей власти находящіяся, и замѣчая дурное вліяніе, производимое ими на него, я заключаю не то, что народъ дуренъ, оттого что не принимаетъ этихъ знаній, не то, что народъ не доросъ до того, чтобы воспринять и пользоваться этими знаніями такъ же, какъ и мы, но то, что знанія эти не хороши, ненормальны и что намъ надо съ помощью народа выработать новые, соотвѣтственные всѣмъ намъ, и обществу, и народу, знанія. Я заключаю только, что знанія эти и искусства живутъ среди насъ и кажутся не вредными намъ, но не могутъ жить среди

народа и кажется вредными для него только потому, что эти знанія и искусства не тѣ, которыя нужны вообще, а что мы живемъ среди ихъ потому только, что мы испорчены, потому только, что безвредно сидящіе пять часовъ въ зараженномъ воздухѣ фабрики или трактира не страдаютъ отъ того самого воздуха, который убиваетъ вновь пришедшаго свѣжаго человѣка.

Скажутъ: кто сказалъ, что знанія и искусства нашего образованнаго сословія ложны? почему изъ того, что народъ не воспринимаетъ ихъ, вы заключаете обѣ ихъ ложности? Всѣ вопросы разрѣшаются весьма просто: потому, что *насъ тысячи, а ихъ миллионы*.

Продолжаю сравненіе съ извѣстнымъ физіологическимъ фактомъ. Человѣкъ съ свѣжаго воздуха приходитъ въ накуренную, надышщенную низкую комнату; всѣ жизненные отправленія его еще полны, организмъ его посредствомъ дыханія питался большимъ количествомъ кислорода, который онъ бралъ изъ чистаго воздуха. Съ тою же привычкой организма онъ начинаетъ дышать въ зараженной комнатѣ; вредные газы сообщаются крови въ большомъ количествѣ, организмъ ослабѣваетъ (часто дѣлается обморокъ, иногда смерть); между тѣмъ какъ сотни людей продолжаютъ дышать и жить въ томъ же зараженномъ воздухѣ только потому, [что всѣ отправленія ихъ сдѣлялись незначительнѣе, они, другими словами, слабѣе, меньше живутъ].

Ежели мнѣ скажутъ: живутъ какъ тѣ, такъ и другие люди, и кто рѣшилъ, чья жизнь нормальнѣе и лучше, какъ съ человѣкомъ, выходящимъ изъ зараженной атмосферы на чистый воздухъ, дѣлается часто обморокъ, такъ и наоборотъ. Отвѣтъ легокъ: не физіологъ, а простой человѣкъ, съ здравымъ смысломъ, скажетъ только: гдѣ больше живетъ людей—на чи-

стомъ воздухѣ или въ зараженныхъ тюрьмахъ? — и послѣдуетъ большинству; а физіологъ сдѣлаетъ наблюденія надъ количествомъ отправленій того и другого и скажетъ, что отправленія сильнѣе и питаніе полное у того, который живетъ на чистомъ воздухѣ.

То же самое отношеніе существуетъ между искусствами такъ называемаго образованнаго общества и между требованіями искусства народа: я говорю и о живописи, и о ваяніи, и о музыкѣ, и о поэзіи. Картина Иванова возбудитъ въ народѣ только удивленіе предъ техническимъ мастерствомъ, но не возбудить никакого ни поэтическаго, ни религіознаго чувства, тогда какъ это самое поэтическое чувство возбуждено лубочною картинкой Иоанна Новгородскаго и черта въ кувшинѣ¹⁾). Венера Милосская возбудитъ только законное отвращеніе предъ наготой, предъ безстыдствомъ женщины. Квартетъ Бетховена послѣдней эпохи представится непріятнымъ шумомъ, интереснымъ развѣ только потому, что одинъ играетъ на большой, а другой на маленькой скрипкѣ. Лучшее произведеніе нашей поэзіи, лирическое стихотвореніе Пушкина, представится наборомъ словъ, а смыслъ его презрѣнными пустяками. Введите дитя народа въ этотъ міръ, вы это можете сдѣлать и постоянно дѣлаете посредствомъ іерархіи учебныхъ заведеній, академій и художественныхъ классовъ, онъ прочувствуетъ и прочувствуетъ искренно и картину Иванова, и Венеру Милосскую, и quartettъ Бетховена, и лирическое стихотвореніе Пушкина. Но, войдя въ этотъ міръ, онъ будетъ дышать уже не всѣми легкими, уже его бо-

1) Мы просимъ читателя обратить вниманіе на эту уродливую картинку, замѣчательную по силѣ религіозно-поэтическаго чувства, относящуюся къ современной русской живописи такъ, какъ относится живопись Fra Beato Angelico къ живописи послѣдователей Микель-Анджеловской школы.

лѣзно и враждебно будетъ охватывать свѣжій воздухъ, когда ему случится вновь выти на него. Какъ въ дѣлѣ дыханія здравый смыслъ и физіология отвѣтять одно и то же, такъ въ дѣлѣ искусствъ тотъ же здравый смыслъ и педагогія (не та педагогія, которая пишетъ программы, но та, которая пытается изучить общія пути образования и законы) отвѣтять, что живеть лучшіе и полнѣе тотъ, кто не живеть въ сферѣ искусства нашего образованаго класса, что требования отъ искусства и удовлетвореніе, которое даетъ оно, полнѣе и законнѣе въ народѣ, чѣмъ у насъ. Здравый смыслъ скажетъ это только потому, что онъ видѣтъ могущественное не однѣмъ количествомъ и счастливое большинство, живущее въ этой средѣ; педагогъ сдѣлаетъ наблюденіе надъ душевными отправленіями людей, находящихся въ нашей средѣ, и въ ея сдѣлаетъ наблюденіе при введеніи людей въ зараженную комнату, т.-е. при передачѣ молодымъ поколѣніямъ нашихъ искусствъ и на основаніи тѣхъ обмороковъ, того отвращенія, которое проявляютъ свѣжія натуры при введеніи ихъ въ искусственную атмосферу, на основаніи ограниченности духовныхъ отправленій заключить, что требования народа отъ искусства законнѣе требованій испорченного меньшинства, такъ называемаго, образованаго класса.

Я дѣлалъ эти наблюденія относительно двухъ отраслей нашихъ искусствъ, болѣе мнѣ знакомыхъ и нѣкогда мною страстью любимыхъ—музыки и поэзіи. И страшно сказать: я пришелъ къ убѣждению, что все, что мы сдѣлали по этимъ двумъ отраслямъ, все сдѣлано по ложному исключительному пути, не имѣющему значенія, не имѣющему будущности и ничтожному въ сравненіи съ тѣми требованиями и даже произведеніями тѣхъ же искусствъ, образчики которыхъ мы находимъ въ народѣ. Я убѣдился, что лирическое сти-

хотовреніе, какъ, напримѣръ, «Я помню чудное мгновенье», произведенія музыки, какъ послѣдняя симфонія Бетховена, не такъ безусловно и всемирно хороши, какъ пѣсня о «Ванькѣ клюшникѣ» и напѣвъ «Визъ по матушкѣ по Волгѣ», что Пушкинъ и Бетховенъ нравятся намъ не потому, что въ нихъ есть абсолютная красота, но потому, что мы такъ же испорчены, какъ Пушкинъ и Бетховенъ, потому что Пушкинъ и Бетховенъ одинаково лѣстятъ нашей уродливой разлажительности и нашей слабости. Какъ обыкновенно слышать до пошлисти избитый парадоксъ, что для пониманія прекраснаго нужна извѣстная подготовка,—кто это сказалъ, почему, чѣмъ это доказано? Это только изворотъ, лазейка изъ безвыходнаго положенія, въ которое привела насъ ложность направленія, исключительная принадлежность одному классу нашего искусства. Почему красота солнца, красота человѣческаго лица, красота звуковъ народной пѣсни, красота поступка любви и самоотверженія доступны всякому и не требуютъ подготовки?

Я знаю, что для большинства все сказанное покажется болтовней, правомъ языка безъ костей, но педагогія—свободная педагогія—путемъ опыта разъясняетъ многіе вопросы и безчисленнымъ повтореніемъ однихъ и тѣхъ же явлений переводить вопросы изъ области мечтаній и разсужденій въ область положеній, доказанныхъ фактами. Я годами бился тщетно надъ передачею ученикамъ поэтическихъ красотъ Пушкина и всей нашей литературы, то же самое дѣлаетъ безчисленное количество учителей — и не въ одной Россіи—и ежели учителя эти наблюдаютъ надъ результатами своихъ усилий и ежели захотятъ они быть откровенными, всѣ признаются, что главнымъ слѣдствіемъ развитія поэтическаго чувства было убіение его, что наибольшее отвращеніе къ такимъ толко-

ваниемъ показывали самыя поэтическія натуры... Я былся, говорю, годами и ничего не могъ достичнуть,— стоило случайно открыть сборникъ Рыбникова, и поэтическое требование учениковъ нашло полное удовлетвореніе, и удовлетвореніе, которое, спокойно и беспристрастно, сличивъ первую попавшуюся пѣсню съ лучшимъ произведеніемъ Пушкина, я не могъ не найти законнымъ. То же самое случилось со мною и въ отношеніи музыки, о которой и предстоитъ теперь говорить мнѣ.

Попытаюсь резюмировать все сказанное выше. На вопросъ: нужны ли искусства (*beaux arts*) для народа? педагоги обыкновенно робѣютъ и путаются (только Платонъ смѣло и отрицательно рѣшилъ этотъ вопросъ). Говорятъ: нужно, но съ извѣстными ограниченіями; дать всѣмъ возможность быть художниками вредно для общественного устройства. Говорятъ—извѣстныя искусства и степень ихъ могутъ существовать только въ извѣстномъ классѣ общества; говорятъ—искусства должны имѣть своихъ исключительныхъ служителей, преданныхъ одному дѣлу; говорятъ—большія дарования должны имѣть возможность выходить изъ среды народа и вполнѣ отдаваться служенію искусству. Это самая большая уступка, которую дѣлаетъ педагогія праву каждого быть, чѣмъ онъ хочетъ. На достижениѣ этихъ цѣлей направлены всѣ заботы педагоговъ относительно искусствъ. Я считаю все это несправедливымъ. Я полагаю, что потребность наслажденія искусствомъ и служеніе искусству лежатъ въ каждой человѣческой личности, къ какой бы породѣ и средѣ она ни принадлежала, и что эта потребность имѣеть права и должна быть удовлетворена. Принимая это положеніе за аксиому, я говорю, что если представляются неудобства и несоответственности въ наслажденіи искусствомъ и воспроизведеніи его для кажда-

го, то причина этихъ неудобствъ лежитъ не въ способѣ передачи, не въ распространеніи или сосредоточеніи искусства между многими или нѣкоторыми, но въ характерѣ и направлѣніи искусства, въ которомъ мы должны сомнѣваться какъ для того, чтобы не навязывать ложнаго молодому поколѣнію, такъ и для того, чтобы дать возможность этому молодому поколѣнію вырабатывать новое, какъ по формѣ, такъ и по содержанію.

Представляю отчетъ учителя рисованія за ноябрь и декабрь. Способъ этого преподаванія, мнѣ кажется, можетъ почтеться удобнымъ по тѣмъ пріемамъ, которыми незамѣтнымъ и веселымъ для учениковъ путемъ обойдены техническія трудности. Вопросъ же самаго искусства не затронутъ, потому что учителя, начиная преподаваніе, предрѣшилъ вопросъ о томъ, что дѣтямъ крестьянъ безполезно быть художниками.

Рисование. Когда я девять мѣсяцевъ назадъ приступилъ къ ученію рисованія, то у меня не было еще опредѣленного плана ни о томъ, какъ расположить содержаніе преподаванія, ни о томъ, какъ руководить учениками. У меня не было ни рисунковъ, ни моделей, кроме нѣсколькихъ иллюстрированныхъ альбомовъ, которыми я, впрочемъ, не пользовался во время моего дальнѣйшаго ученія, ограничиваясь простыми вспомогательными средствами, которые всегда можно найти въ каждой деревенской школѣ. Деревянная крашеная доска, мѣль, аспидныя доски и четыреугольные деревянныя, различной длины, палочки, употребляемыя для нагляднаго обученія математикѣ, вотъ все наши средства при преподаваніи, которые, впрочемъ, не мѣшиали намъ срисовывать все, что было подъ руками. Ни одинъ изъ учениковъ прежде не учился рисовать, они принесли ко мнѣ только свою способность сужденія, которой была предоставлена полная свобода вы-

сказываться, какъ и когда они хотѣли, и по которой я хотѣлъ познакомиться съ ихъ требованіями и тогда уже составить определенный планъ занятій. На первый разъ я составилъ изъ четырехъ палочекъ квадратъ и попробовалъ, въ состояніи ли мальчики безъ всяаго предварительного ученія срисовать этотъ квадратъ. Только немногіе мальчики нарисовали очень неправильные квадраты, обозначая четыреугольныя палочки, составлявшія квадратъ, прямыми линіями. Я этимъ совершенно удовлетворился. Для болѣе слабыхъ я начертилъ на доскѣ мѣломъ квадратъ. Потомъ мы составляли такимъ же образомъ крестъ и рисовали его.

Безсознательное, врожденное чувство заставляло дѣтей находить по большей части довольно вѣрное соотношеніе линій, хотя эти линіи они рисовали довольно плохо. И я не считалъ нужнымъ добиваться при каждой фигурѣ правильности прямыхъ линій, чтобы не мучить ихъ понапрасну, и желалъ только, чтобы срисована была фигура. Я думалъ сначала дать мальчикамъ понятіе болѣе обѣ отнosiеніи линій по ихъ величинѣ и ихъ направлениі, чѣмъ заботиться обѣ ихъ способности сколько возможно правильно выводить эти линіи.

Дитя пойметъ прежде отношеніе между длинною и короткой линіей, разницу между прямымъ угломъ и параллельными, чѣмъ научится само сносно провести прямую линію.

Мало-по-малу въ слѣдующіе уроки мы стали срисовывать углы этихъ четыреугольныхъ палочекъ и потомъ составляли изъ нихъ самыя различные фигуры.

Ученики оставляли совершенно безъ вниманія малую толщину этихъ палочекъ, третье протяженіе, и мы рисовали постоянно только переднюю сторону составленныхъ предметовъ.

Трудность представить ясно при нашихъ недоста-

точныхъ материалахъ положеніе и соотношеніе фигуръ заставляла меня рисовать иногда фигуры на доскѣ. Часто соединяя я рисованье съ натуры съ рисованиемъ съ образцовъ, давая какой-нибудь предметъ; если мальчики не могли срисовать данный предметъ, я рисовалъ его самъ на доскѣ.

Рисование фигуръ съ доски происходило слѣдующимъ образомъ: я рисовалъ сначала горизонтальную или отвѣсную линію, раздѣляя ее точками на известные части, ученики срисовывали эту линію. Потомъ проводилъ другую или несколько другихъ, перпендикулярныхъ или наклонныхъ линій въ извѣстномъ къ первой отношеніи и раздѣленія одинаковыми единицами. Потомъ соединяли точки раздѣленія этихъ линій прямыми линіями или дугами и составляли какую-нибудь симметрическую фигуру, которая, по мѣрѣ того какъ возникала, срисовывалась мальчиками. Минѣ казалось, что это выгодно, во-первыхъ, въ томъ отношеніи, что мальчикъ наглядно изучаетъ весь процессъ образования фигуры, и, во-вторыхъ, съ другой стороны, развивается въ немъ понятіе соотношенія линій черезъ это рисование на доскѣ гораздо болѣе, чѣмъ черезъ копирование рисунковъ и оригиналовъ. При такомъ порядкѣ уничтожается возможность прямо срисовывать, но сама фигура, какъ предметъ изъ природы, должна быть срисована въ уменьшенному масштабѣ.

Почти всегда бесполезно вывѣшивать большую совершенно нарисованную картину или фигуру, потому что начинающій рѣшительно станетъ втуникъ предъ нею, такъ же, какъ и предъ предметомъ изъ природы. Но самое возникновеніе фигуры предъ его глазами имѣетъ большое значеніе. Ученикъ въ этомъ случаѣ видѣтъ оставъ рисунка, скелетъ его, на которомъ потомъ образуется самое тѣло. Ученики были по-

стоянно вызываемы критиковать линии и отношения ихъ, которых я рисовалъ. Я часто рисовалъ нарочно неправильно, чтобы узнать, на сколько образовалось ихъ суждение о соотношении и правильности линий. Далѣе спрашивалъ я мальчиковъ, когда рисовалъ какую-нибудь фигуру, гдѣ, по ихъ мнѣнию, слѣдуетъ еще прибавить линию, и даже заставлялъ того или другого самихъ выдумывать, какъ составить фигуру.

Этимъ я возбуждалъ въ мальчикахъ не только болѣе живое участіе, но свободное участіе къ составленію и развитію фигуры; и это уничтожало въ дѣтяхъ вопросъ *зачѣмъ?* который ребенокъ при срисовываніи оригинала всегда естественно самъ себѣ задаетъ.

Легкое или трудное пониманіе и большій или меньшій интересъ имѣли главное влияніе на ходъ и способъ преподаванія, и я часто бросалъ совершенно приготовленное для урока только потому, что оно было мальчикамъ скучно или чуждо.

До сихъ порь я давалъ срисовывать симметрическія фигуры, потому что ихъ образованіе самое легкое и очевидное. Потомъ я, въ видѣ опыта, просилъ лучшихъ учениковъ самихъ сочинять и рисовать фигуры на доскѣ. Хотя почти всѣ и рисовали только въ одномъ данномъ родѣ, но тѣмъ не менѣе было интересно наблюдать возникающее соревнованіе, сужденіе другихъ и своеобразную постройку фигуръ. Многіе изъ этихъ рисунковъ были особенно соотвѣтственны характерамъ учениковъ.

Въ каждомъ ребенкѣ есть стремленіе къ самостоятельности, которую вредно уничтожать въ какомъ бы то ни было преподаваніи и которое особенно обнаруживается недовольствомъ при срисовываніи съ образцами. Черезъ вышесказанные пріемы эта самостоятельность не только не убивалась, но еще больше развивалась и укреплялась.

Если ученикъ въ школѣ не научится самъ ничего творить, то и въ жизни онъ всегда будетъ только подражать, копировать, такъ какъ мало такихъ, которые бы, научившись копировать, умѣли сдѣлать самостоятельное приложение этихъ свѣдѣній.

Постоянно придерживаясь въ срисовываніи натуральныхъ формъ и часто мѣняя разные предметы, какъ, напримѣръ листья характеристической формы, цветы, посуду и вещи, употребительныя въ жизни, инструменты, я старался не допустить въ наше рисование рутину и манерность.

Съ величайшею осторожностью приступилъ я къ объясненію тѣней, къ отгѣниванию, потому что начинающій легко уничтожаетъ отгѣнивающими линіями рѣзкость и правильность фигуры и привыкаетъ къ беспорядочному и неопределенному маранью.

Этимъ способомъ я добился того, что болѣе 30 учениковъ въ нѣсколько мѣсяцевъ узнали довольно основательно соотношеніе линій въ различныхъ фигурахъ и предметахъ и умѣли эти фигуры передавать ровными и рѣзкими линіями. Механическое искусство линейного рисованія мало-по-малу развилось какъ бы само собою. Груднѣе всего было мнѣ пріучать учениковъ къ чистотѣ обращенія съ тетрадями и чистотѣ самого рисунка. Удобство стирать нарисованное на аспидныхъ доскахъ много затруднило мнѣ дѣло въ этомъ отношеніи. Давъ лучшимъ, болѣе талантливымъ, ученикамъ тетради, я достигъ большей чистоты въ самомъ рисованіи; ибо большая трудность стирания принуждаетъ ихъ къ большей опрятности въ обращеніи съ тѣмъ, на чёмъ рисуется. Въ короткое время лучшіе ученики достигли до столь вѣрнаго и чистаго управленія карандашемъ, что могли рисовать чисто и правильно не только прямолинейныя фигуры, но и самыя причудливыя составныя изъ кривыхъ линій.

Я заставлялъ нѣкоторыхъ учениковъ контролировать фигуры другихъ, когда они оканчивали свои,—и эта учительская дѣятельность замѣчательно поощряла учениковъ; ибо черезъ это они могли тотчасъ прилагать выученное.

Въ послѣднее время я занимался съ старшими рисованиемъ предметовъ въ самыхъ различныхъ положеніяхъ въ перспективѣ, не придерживаясь исключительно столь извѣстной методы Дюриа.

Инніє. Мы шли прошлымъ лѣтомъ съ купанья. Всѣмъ намъ было очень весело. Крестьянскій мальчикъ, тотъ самый, который былъ соблазненъ на воровство книжекъ дворовымъ мальчикомъ, толстоскулый, коренастый мальчикъ, весь облитый веснушками, съ кривыми, внутрь загнутыми, ножонками, со всѣми пріемами взрослого, степенного мужика, но умная, сильная и даровитая натура, пробѣжалъ впередъ и сѣлъ въ телѣгу, щавшую передъ нами. Онъ взялъ вожжи, сбилъ шляпу на бокъ, сплюнуль на сторону и запѣлъ какую-то протяжную мужицкую пѣсню, — да какъ запѣлъ!—съ чувствомъ, съ роздыхомъ, съ подкрикиваньемъ. Ребята засмѣялись: «Семка-то, Семка-то, какъ играетъ ловко!» Семка былъ совершенно серьезенъ,—«ну ты, не перебивай пѣсни», особеннымъ, нарочно хриплымъ голосомъ сказалъ онъ въ промежуткѣ и совершенно серьезно и степенно продолжалъ пѣть. Два самыхъ музыкальныхъ мальчика подсѣли въ телѣгу, начали подлаживать и подладили. Одинъ ладилъ то въ октаву, то въ сиксту, другой въ терцію, и вышло отлично. Потомъ пристали другіе мальчики, стали пѣть «какъ полъ яблоней такой», стали кричать, и вышло шумно, но не хорошо. Съ этого же вечера началось пѣніе; теперь, послѣ 8 мѣсяцевъ, мы поемъ «Ангель воліяше» и двѣ херувимскія — 4 и 7 №№, всю обыкновенную обѣднюю и маленькія хоровыя пѣсни.

Лучшиі ученики (только два) записываютъ мелодіи пѣсень, которыя они знаютъ и почти читаютъ ноты. Но до сихъ поръ еще все, что они поютъ, далеко не такъ хорошо, какъ хороша была ихъ пѣсня, когда мы шли съ купанья. Я говорю все это не съ какою-нибудь заднею мыслью, не для того, чтобы доказать что-нибудь, но я говорю, что есть. Теперь же разскажу, какъ шло преподаваніе, которымъ, сравнительно, я доволенъ.

Въ первый урокъ я раздѣлилъ всѣхъ на три голоса, и мы спѣли слѣдующіе аккорды:



Намъ удалось это очень скоро. И каждый пѣль, что онъ хотѣлъ, пробовалъ дышкантъ и переходилъ въ тенора, а изъ тенора въ альтъ, такъ что лучшиі узнали весь аккордъ—до-ми-соль, и некоторые и всѣ три. Выговаривали они слова французскихъ названий нотъ. Одинъ пѣль ми-фа-фа-ми, другой до-до-ре-до и т. д. «Инь ты какъ складно, Л. Н., говорили они,—даже въ ухѣ задрюжитъ. Ну, еще, еще...» Мы пѣли эти аккорды и въ школѣ, и на дворѣ, и въ саду, и по дорогѣ домой, до поздней ночи, и не могли оторваться и нарадоваться на свой успѣхъ.

На другой день мы попробовали гамму и талантливѣшіе прошли ее всю, худшиі едва могли пройти до терціи. Я писалъ ноты на линейкѣ въ альтовомъ ключѣ, самомъ симметрическомъ, и называлъ ихъ по-французски. Слѣдующіе и слѣдующіе, уроковъ шесть, шли такъ же весело; мы спѣли еще новые аккорды

минорные и переходы въ мажорные—Господи помилуй слава Отцу и Сыну!—и пѣсенку въ три голоса съ фортепіанами. Одна половина урока была занята этимъ, другая пѣнемъ гаммы и упражненій, которыя выдумывали сами ученики: «до-ми-ре-фа-ми-соль», или «до-ре-ре-ми-ми-фа» или «до-ми-ре-до-ре-фа-ми-ре» и т. д.

Весьма скоро я замѣтилъ, что ноты на линейкахъ не наглядны и нашелъ нужнымъ замѣнить ихъ цифрами. Кромѣ того, для объясненія интерваловъ и измѣняемости тонали цифры представляютъ болѣе удобство. Черезъ шесть уроковъ нѣкоторые уже брали по заказу, какіе я спрашивалъ интервалы, добираясь до нихъ по воображаемой гаммѣ. Особенно нравилось упражненіе квартами—до-фа-ре-соль и т. д. внизъ и вверхъ. Фа (унтеръ-доминанта) особенно поражало всѣхъ своею силой.

«Экой здоровенный этотъ фа,— говорилъ Семка,— такъ и рѣзнетъ».

Немузикальные натуры всѣ отстали, съ музыкальными классы наши затягивались по три и четыре часа. О тактѣ я пробовалъ дать понятіе по принятой методѣ, но дѣло оказалось до того труднымъ, что я принужденъ былъ отдѣлить тактъ отъ мелодіи и, написавъ звуки безъ такта, разбирать ихъ и потомъ, написавъ тактъ, т.-е. размѣры безъ звуковъ, стучаньемъ разбирать одинъ тактъ и потомъ уже соединять оба процесса вмѣстѣ.

Послѣ нѣсколькихъ уроковъ, отдавая себѣ отчетъ въ томъ, что я дѣлалъ, я пришелъ къ убѣжденію, что мой способъ преподаванія есть почти способъ *Chevet*, котораго методу я видѣлъ на дѣлѣ въ Парижѣ и которая мною сразу не была принята только потому, что это была метода. Всѣмъ занимающимся преподаваніемъ пѣнія нельзя достаточно рекомендовать это сочиненіе, на оберточномъ листѣ котораго написано

большими буквами Repoussé à l'upanimé и теперь, расходящемся въ десяткахъ тысячъ экземпляровъ по всей Европѣ. Я видѣлъ въ Парижѣ поразительные примѣры успѣшности этой методы при преподаваніи самого Chevet: аудиторія въ 500—600 человѣкъ мужчинъ и женщинъ иногда въ 40—50 лѣтъ, поющихъ въ одинъ голосъ à livre ouvert все, что имъ откроетъ учитель. Въ методѣ Chevet есть много правилъ, упражненій, предписанныхъ пріемовъ, которые не имѣютъ никакого значенія и которые каждый умный учитель выдумаетъ сотни и тысячи на полѣ сраженія, т.-е. во время класса; тамъ есть весьма комическая можетъ-быть и удобная манера читать тактъ, безъ звуковъ, напримѣръ, четыре четверти, ученикъ говоритъ та-фа-те-фе, въ $\frac{3}{4}$ ученикъ говоритъ та-те-ти, $\frac{8}{8}$ та-фа-те-фе-те-ре-ли-ри. Все это интересно, какъ одинъ изъ способовъ, посредствомъ котораго можно учить музыкѣ,— интересно, какъ исторія известной музыкальной школы, но правила эти не абсолютны и не могутъ составить методу. Въ этомъ-то всегда состоитъ источникъ ошибокъ метода. Но у Chevet есть замѣчательная по своей простотѣ мысли, изъ которыхъ три составляютъ сущность его методы: 1-ая, хотя и старая, еще выраженная Ж.-Ж. Руссо въ своемъ Dictionnaire de musique мысль выраженія музыкальныхъ знаковъ цифрами. Что бы ни говорили противники этого способа писанія, каждый учитель пѣнія можетъ сдѣлать этотъ опытъ и всегда убѣдиться въ огромномъ преимуществѣ цифръ предъ линейками какъ при чтеніи, такъ и при писаніи. Я училъ по линейкамъ уроковъ то и одинъ разъ только показалъ по цифрамъ, сказавъ, что это одно и тоже, и ученики всегда просятъ писать цифрами и всегда сами пишутъ цифрами. 2-я замѣчательная мысль, исключительно принадлежащая Chevet, состоитъ въ томъ, чтобы учить звукамъ отдельно отъ такта и наоборотъ.

Приложивъ хоть разъ эту методу для обученія, всякий увидитъ, что то, чтѣ представлялось неодолимою трудностью, вдругъ становится такъ легко, что только удивляешься, какъ прежде никому не пришла такая простая мысль. Сколькохъ бы мученій избавились несчастныя дѣти, выучающія въ архіерейскихъ пѣвчихъ и другихъ хорахъ «да исправится» и т. п., ежели бы регенты попробовали эту простую вещь—заставить учащагося, ничего не пойя, простукать палочкой или пальцемъ по той фразѣ нотъ, которую онъ долженъ пѣть: четыре раза по цѣлой, разъ на четверть, разъ на двѣ осмыxъ и т. д., потомъ спѣть безъ такта ту же фразу, потомъ опять спѣть одинъ тактъ и потомъ опять вмѣстѣ.

Напримеръ, написано:

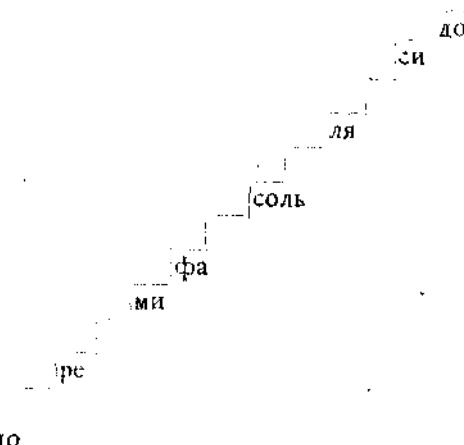


ученикъ сперва поетъ (безъ такта) до-ре-ми-фа-соль-ми-ре-до; потомъ ученикъ не поетъ, а, ударяя по нотѣ 1-го такта, говоритъ: разъ-два-три-четыре, потомъ по каждой нотѣ второго тона говорить: разъ-два-три-четыре; потомъ по 1-й нотѣ 3-го такта ударяетъ два раза и говоритъ: разъ-два, по второй нотѣ третьяго тона и говоритъ: три-четыре и т. д., а потомъ поетъ то же съ тактомъ и ударяетъ, а другіе ученики вслухъ считаютъ. Это мой способъ, который точно такъ же, какъ и способъ Chevet, нельзя предписывать, который можетъ быть удобенъ, но удобнѣе котораго могутъ быть найдены еще многіе. Но дѣло только въ томъ, чтобы отдалить изученіе такта отъ звуковъ, а приемовъ можетъ быть безчисленное множество.—Наконецъ, 3-я и великая мысль Chevet состоитъ въ томъ, чтобы

сдѣлать музыку и преподаваніе ея популярными. Способъ его преподаванія вполнѣ достигаетъ этой цѣли. И это не только желаніе Chevet и не только мое предположеніе, но это фактъ. Я видѣлъ въ Парижѣ сотни работниковъ съ мозолистыми руками, сидящихъ на скамьяхъ, подъ которыми положены инструменты, съ которыми работникъшелъ изъ мастерской, поющими по нотамъ, понимающими и интересующимися законами музыки. Глядя на этихъ рабочихъ, мнѣ легко было представить себѣ на ихъ мѣстѣ русскихъ мужиковъ, только говори Chevet по-русски: они также и пѣли бы, такъ же и понимали бы все, что онъ говорилъ объ общихъ правилахъ и законахъ музыки. Мы еще надѣемся поговорить подробнѣе о Chevet и преимущественно о значеніи популяризованной музыки, особенно пѣнія для возбужденія падающаго искусства.

Перехожу къ описанію хода преподаванія въ этой школѣ. Посли 6 уроковъ козлища отобрались отъ овецъ, остались однѣ музыкальныя натуры—охотники, и мы перешли къ минорнымъ гаммамъ и къ объясненію интерваловъ. Трудность состояла только въ томъ, чтобы найти и отличить малую секунду отъ большой. *Фа* уже былъ прозванъ здоровеннымъ, *до* оказался такимъ же крикуномъ, и потому мнѣ не нужно было учить,—они сами чувствовали ту ноту, въ которую разрѣшалась малая секунда, поэтому чувствовали и самую секунду. Мы нашли легко сами, что мажорная гамма состоитъ изъ послѣдовательности 2 большихъ, 1 малой, 3 большихъ и 1 малой секунды; потомъ мы спѣли «Слава Отцу» въ минорномъ тонѣ и добрались по чутью до гаммы, которая оказалась минорною, потомъ въ гаммѣ этой нашли 1 большую, 1 малую, 2 большихъ, 1 малую, 1 очень большую и 1 малую. Потомъ я показалъ, что можно спѣсть и на-

писать гамму съ какой угодно ноты, что ежели не выходитъ большая или маленькая секунда, когда нужно, можно поставить діезъ и bemоль. Для удобства я написалъ имъ хроматическую лѣстницу такого рода.



По этой лѣстнице я заставлялъ писать всѣ возможные мажорныя и минорныя гаммы, начиная съ какой хотѣли ноты. Эти упражненія занимали ихъ чрезвычайно и успѣхи были до того поразительны, что двое часто между классами забавлялись писаніемъ мелодій пѣсень, которая они знали. Эти ученики часто мурлычать мотивы какихъ-то пѣсень, которыхъ они называть не умѣютъ, и мурлычать тонко и нѣжно и, главное, лучше вторять и ужъ не любятъ, когда много вмѣстѣ нескладно кричатъ пѣсню.

Всѣхъ уроковъ сдва ли было 12 во всю зиму. Преподаваніе наше испортило тщеславіе. Родители, мы — учителя и сами ученики захотѣли удивить всю деревню — пѣть въ церкви, мы стали готовить обѣдню и херувимскія Бартнянскаго. Казалось, это было бы веселѣе дѣтямъ, но вышло наоборотъ. Несмотря на

то, что желаніе ъхать на клирость поддерживало ихъ, и что они любили музыку, и что мы—учителя налегали на этотъ предметъ и дѣлали его принудительнѣе другихъ, мнѣ часто жалко было смотрѣть на нихъ, какъ какой-нибудь крошка Кирюшка въ оборванныхъ опушенкахъ выдѣлывалъ свою партію «Гайно образуу-у-у-у-у-ю-ще» и его по 10 разъ заставляли повторять, и онъ, наконецъ, выходилъ изъ себя и, стуча пальцами по нотамъ, спорилъ, что онъ поетъ такъ точно. Мы съѣздили разъ въ церковь и имѣли успѣхъ; восторгъ былъ огромный, но пѣніе пострадало: стали скучать на урокахъ, отлынивать и къ Пасхѣ только съ большими усилиями вновь былъ собранъ хоръ. Напи пѣвчіе стали похожи на архиерейскихъ, которые поютъ часто хорошо, но у которыхъ вслѣдствіе этого искусства большую частью убита всякая охота къ пѣнію и которые рѣшительно не знаютъ нотъ, воображая, что знаютъ. Я часто видалъ, какъ выходящіе изъ такой школы сами берутся учить, не имѣя понятія о нотахъ, и оказываются совершенно несосто-ятыми, какъ только начинаютъ пѣть то, чего имъ еще не кричали въ ухо.

Изъ того небольшого опыта, который я имѣлъ въ преподаваніи музыки народу, я убѣдился съ слѣдующемъ:

- 1) Что способъ писанія звуковъ цифрами есть самый удобный способъ;
- 2) что преподаваніе такта отдѣльно отъ звуковъ есть самый удобный способъ;
- 3) что для того, чтобы преподаваніе музыки оставило слѣды и воспринималось охотно, необходимо учить съ первого начала искусству, а не умѣнью пѣть или играть. Барышень можно учить играть экзерсисы Бургмюнера, но народныхъ дѣтей лучше не учить вовсе, чѣмъ учить механически;

4) что ничто такъ не вредно въ преподаваніи музыки, какъ то, что похоже на знаніе музыки—исполненіе хоровъ на экзаменахъ, актахъ и въ церквахъ;

5) что цѣль преподаванія музыки народу должна состоять только въ томъ, чтобы передать ему тѣ знанія объ общихъ законахъ музыки, которыя мы имѣемъ, но отнюдь не въ передачѣ ему того ложнаго вкуса, который развитъ въ наст.

О НАРОДНОМЪ ОБРАЗОВАНИИ.

О народномъ образованіи.

Я думаю, каждому изъ насъ не разъ приходилось сталкиваться съ безобразными, безсмысленными явлениями и находить за этими явлениями какое-нибудь выставляемое такое важное начало, осязяющее эти явления, что въ молодыхъ, и даже въ зрѣлыхъ лѣтахъ, мы начинали сомнѣваться: правда ли, что эти явления безобразны? не мы ли ошибаемся? И, не будучи въ силахъ убѣдиться ни въ томъ, что безобразная явленія хороши, ни въ томъ, что покровительство важнаго начала незаконно, или что это начало есть только слово, мы оставались въ отношеніи этого явленія въ раздвоенномъ, нерѣшительномъ состояніи. Въ такомъ положеніи я былъ, и, думаю, находятся многіе изъ насъ, въ отношеніи осознавшаго педагогію начала *развитія*, въ соединеніи его съ грамотой. Но народное образованіе слишкомъ близко моему сердцу, я имъ слишкомъ много занимался, чтобы долго оставаться въ нерѣшительности. Безобразная явленія мнимаго *развитія* я не могъ назвать хорошими, и въ томъ, что развитіе ученика дурно, я тоже не могъ убѣдиться, и потому я сталъ доискиваться, что такое это *развитіе*. Считаю не лишнимъ сообщить тѣ выводы, къ которымъ я былъ приведенъ изученіемъ этого дѣла. Для определенія того, что подразумѣвается подъ этимъ словомъ *развитіе*, возьму руководства г. Бунакова и г. Евтушевскаго, какъ сочиненія новыхъ, соединяющія въ себѣ всѣ выводы немецкой педагогіи, назначенныя для руководства учителей въ народныхъ школахъ и

избранныя сторонниками звукового способа, какъ руководства въ ихъ школѣ. Рассуждая о томъ, на чёмъ долженъ быть основанъ выборъ того или другого способа обученія грамотѣ, г. Бунаковъ говоритъ: «Нѣтъ, сужденіе о методѣ обученія на такихъ близорукихъ и шаткихъ основаніяхъ (т. е. на опыта) будетъ слишкомъ сомнительно. Только теоретическая подкладка, основанная на изученіи человѣческой природы, можетъ сдѣлать сужденія въ этой сферѣ прочными, независящими отъ разныхъ случайностей и въ значительной степени гарантированными отъ грубыхъ ошибокъ. Поэтому, для окончательного выбора лучшаго способа обученія грамотѣ, слѣдуетъ остановиться прежде всего на теоретической почвѣ, на основаніи предыдущихъ разсужденій, общія условія которой даютъ тому или другому способу дѣйствительное право называться удовлетворительнымъ съ педагогической точки зрѣнія. Вотъ эти условія: 1) Онъ долженъ быть способомъ, развивающимъ умственные силы ребенка, чтобы умѣніе грамотѣ достигалось вмѣстѣ съ развитіемъ и укрѣплениемъ мышленія. 2) Онъ долженъ вносить въ обученіе личный интересъ ребенка, подвигая дѣло этимъ интересомъ, а не притупляющимъ насилиемъ. 3) Онъ долженъ представлять собою процессъ самообученія, возбуждая, поддерживая и направляя самодѣятельность ребенка. 4) Онъ долженъ основываться на впечатлѣніяхъ слуха, какъ того чувства, которое служитъ для воспріятія языка. 5) Онъ долженъ соединять анализъ съ синтезомъ, начиная разложеніемъ сложнаго цѣлаго на простыя части и переходя къ сложенію простыхъ началь въ сложное цѣлое¹⁾). Итакъ, вотъ на чёмъ должна быть основана метода обученія.

¹⁾ «Семья и Школа» 1872. Т. П. Родной языку, какъ преломъ обученія и ироц. И. Бунакова, стр. 35.

Замѣчу, не для противорѣчія, но для простоты и ясности, что два послѣднія положенія совершенно излишни. Ибо безъ соединенія анализа съ синтезомъ не можетъ быть не только никакого ученія, но никакой дѣятельности мысли. И всякое ученіе, кромѣ ученія глухонѣмыхъ, основывается на слухѣ. Эти два условія поставлены только для красоты и путаницы слога, обыкновенной въ педагогическихъ разсужденіяхъ, и потому не имѣютъ значенія; но три первыя съ первого взгляда представляются совершенно справедливыми, какъ программа. И всякий, конечно, пожелаетъ узнать, чѣмъ обезпечивается то, что способъ этотъ будетъ развивать, что онъ будетъ вносить личный интересъ ученика и будетъ представлять процессъ самообученія. Но на вопросы, почему способъ этотъ соединяетъ всѣ эти качества, не только въ книгахъ гг. Бунакова и Евтушевскаго, но и во всѣхъ педагогическихъ сочиненіяхъ основателей этой школы педагогіи вы не найдете никакого отвѣта, кромѣ туманныхъ разсужденій въ томъ родѣ, что всякое ученіе должно основываться на соединеніи анализа съ синтезомъ, и непремѣнно на слухѣ и т. п.; или же найдете, какъ у г. Евтушевскаго, разсужденія о томъ, какъ въ человѣкѣ образуются впечатлѣнія, ощущенія, представленія и понятія, найдете правило, что нужно исходить отъ предмета и доводить ученика до мысли, а не исходить отъ мысли, не имѣющей въ сознаніи его точки прикрытия и т. п. За такими разсужденіями слѣдуетъ всегда тотъ выводъ, что поэтому предлагаемый г. педагогомъ пріемъ даетъ то исключительно настоящее развитіе, которое и требовалось. Г. Бунаковъ, послѣ выписанного опредѣленія чѣмъ долженъ быть хороший способъ, излагаетъ, какъ надо учить дѣтей, и, изложивъ всѣ эти пріемы, по моему убѣжденію и опыту ведущіе къ совершенно противоположнымъ

развитию цѣлямъ, прямо и рѣшительно говорить: «Съ точки зрѣнія выставленныхъ выше основныхъ положеній для оцѣнки удовлетворительности способовъ обучения грамотѣ, способъ, только что изложенныи нами въ общихъ чертахъ, представляетъ слѣдующія выпуклые качества и особенности: 1) Какъ способъ звуковой, онъ сохраняетъ всецѣло характеристическая особенности всякаго звукового способа: исходить изъ впечатлѣній слуха, съ первого раза устанавливая правильное отношеніе къ языку, и потому уже присоединяетъ къ нимъ впечатлѣніе зрѣнія, такимъ образомъ явно различая звукъ, материалъ, и букву, его изображеніе. 2) Какъ способъ, соединяющій чтеніе съ письмомъ, онъ начинаетъ съ разложенія и переходитъ къ сложенію, соединяя анализъ съ синтезомъ. 3) Какъ способъ, переходящій къ изученію словъ и звуковъ отъ изученія предметовъ, онъ идетъ естественнымъ путемъ, способствуетъ правильному образованію представленій и понятій и дѣйствуетъ развивающимъ образомъ на всѣ стороны дѣтской природы: побуждаетъ дѣтей къ наблюдательности, къ группировкѣ наблюдений, къ словесной передачѣ ихъ, развиваетъ, *вишнія чувства, умъ, воображеніе, память, даръ слова, сосредоточенность, самодѣятельность, привычку работать въ обществѣ, уваженіе къ порядку.* 4) Какъ способъ, дающій посильную работу всѣмъ душевнымъ силамъ ребенка, онъ вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждая въ дѣтяхъ охоту и любовь къ ученію и обращая его въ процессъ самообученія»¹⁾). Точно то же самое дѣлаетъ и г. Евтушевскій; но почему все это такъ, остается непонятнымъ для того, кто ищетъ дѣйствительныхъ резоновъ и не запугивается словами: психология, дидактика, методика, эвристика и т. п. Совѣ-

¹⁾) Тамъ же, стр. 41.

тую всѣмъ тѣмъ, которые не имѣютъ склонности къ философіи, и потому не имѣютъ охоты провѣрить сами всѣ эти выводы педагоговъ, совѣтуя не смущаться этими словами, и вѣрить, что все, что неясно, не можетъ быть основаніемъ чего-нибудь, тѣмъ болѣе такого важнаго и простого дѣла, какъ народное образованіе. Всѣ педагоги этой школы, въ особенности нѣмцы, основатели ея, исходя изъ той ложной мысли, что тѣ самые философскіе вопросы, которые оставались вопросами для всѣхъ философовъ отъ Платона до Канта, разрѣшены ими окончательно. Разрѣшены такъ окончательно, что процессъ пріобрѣтенія человѣкомъ впечатлѣній, ощущеній, представлений, понятій, умозаключеній разобранъ ими до мельчайшихъ подробностей, что составная части того, что мы называемъ душой или сущностью человѣка, анализированы ими, подраздѣлены на части и такъ основательно, что уже на этомъ тверdomъ знаніи безошибочно можетъ строиться наука педагогіи. Фантазія эта такъ странна, что не считаю нужнымъ опровергать ее, тѣмъ болѣе, что я уже это дѣлалъ въ своихъ прежнихъ педагогическихъ статьяхъ. Скажу только, что тѣ философскія разсужденія, которыя педагоги этой школы кладутъ въ основу своей теоріи, не только не абсолютно вѣрны, не только не имѣютъ ничего общаго съ дѣйствительной философіей, но даже и не имѣютъ никакого яснаго, опредѣленнаго выраженія, съ которымъ большинство педагоговъ было бы единомышленно.

Но, можетъ быть, самая теорія педагоговъ новой школы, хотя и неудачно ссылается на философію, имѣть сама въ себѣ достоинства? И потому разсматримъ, въ чемъ она состоитъ. Г. Бунаковъ говоритъ: «Надо сообщить этимъ маленькимъ дикарямъ (т.-е. ученикамъ) главные порядки школьнаго обученія и

проводить въ ихъ сознаніе такія начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ же порахъ, на первыхъ урокахъ рисованія, чтенія, письма и всякаго элементарного обученія, какъ-то: правая и лѣвая сторона, вправо—влѣво, вверхъ—внизъ, рядомъ—подлѣ—около, впередъ—назадъ, вблизи—вдали, предъ—за, надъ—подъ, скоро—медленно, тихо—громко, и т. д. Какъ ни просты эти понятія, но мнѣ изъ практики известно, что даже городскія дѣти, изъ зажиточныхъ семействъ, нерѣдко приходятъ въ элементарную школу, не различая правой и лѣвой стороны. Полагаю, что нѣтъ надобности распространяться, какъ необходимо выясненіе такихъ понятій для сельскихъ дѣтей, и всякий, имѣвшій дѣло съ сельской школой, знаетъ это не хуже меня»¹⁾.

И г. Євтушевскій говоритъ: «Не вдаваясь въ широкую область спорного вопроса о врожденныхъ способностяхъ человѣка, мы видимъ только, что ребенокъ не можетъ имѣть врожденныхъ представлений и понятій о предметахъ реальныхъ—ихъ нужно образовать и отъ искусства образования ихъ, со стороны воспитателя и учителя, зависитъ какъ ихъ правильность, такъ и прочность. Въ уходѣ за развитиемъ души ребенка нужно быть гораздо осторожнѣе, нежели въ уходѣ за его тѣломъ. Если пища для тѣла и различная тѣлесная упражненія подбираются какъ по количеству, такъ и по качеству, сообразно съ возрастаниемъ человѣка, тѣмъ болѣе нужно быть осторожнымъ въ выборѣ пищи и упражненій для ума. Разъ положенное дурно основаніе будетъ шатко поддерживать все на немъ укрѣпляющееся»²⁾.

Г. Бунаковъ совѣтуетъ сообщать понятія такъ. «Учитель можетъ начать разговоръ по своему лич-

¹⁾ Бунаковъ, стр. 18.

²⁾ Євтушевскій, «Методика ариѳметики», стр. 8.

ному усмотрѣнію: иной спроситъ каждого ученика обѣ имени, другой о томъ, что дѣлается на дворѣ, третій о томъ, кто откуда пришелъ, гдѣ живетъ, что дѣлаетъ дома—потомъ уже переходить къ главному предмету. Гдѣ же ты теперь сидиши? Зачѣмъ ты сюда пришелъ? Что мы будемъ дѣлать въ этой комнатѣ? Да, мы будемъ въ этой комнатѣ учиться,—назовемъ же ее учебной комнатой. Посмотрите всѣ, что у васъ подъ ногами внизу. Посмотрите, но не говорите. Скажетъ тотъ, кому я велю. Скажи, что ты вишишь внизу, подъ ногами? Повторите все, что мы узнали и сказали обѣ обѣ этой комнатѣ: въ какой комнатѣ мы сидимъ? Какія части комнаты? Что есть на стѣнахъ? Что стоитъ на полу?»

«Учитель съ первого раза устанавливаетъ необходимый для успѣшности дѣла порядокъ: чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ, чтобы всѣ прочие слушали и могли повторить какъ слова учителя, такъ и слова товарищѣй,—чтобы желаніе отвѣтить, когда учитель обращается съ вопросомъ ко всѣмъ, заявляли поднятіемъ лѣвой руки, чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно; причемъ учитель даетъ имъ живой примѣръ своимъ громкимъ, правильнымъ, отчетливымъ говоромъ, на дѣлѣ показывая различіе между тихо и громко, отчетливо и правильно, медленно и скоро. Учитель наблюдаетъ, чтобы въ работѣ принимали участіе всѣ дѣти, заставляя отвѣтить и повторять чужіе отвѣты то одного, то другого, то весь классъ — хоромъ, а преимущественно поднимая вялыхъ, разсѣянныхъ, шаловливыхъ: первыхъ своими учащенными вопросами онъ долженъ оживлять, вторыхъ,—заставляя сосредоточиваться на предметѣ общей работы, третьихъ — сдерживать. На первое время требуется, чтобы дѣти отвѣчали пол-

ными огвѣтами, т.-е. повторяющими вопросъ: мы сидимъ въ классной комнатѣ (а не кратко: въ комнатѣ); вверху, надъ головой я вижу потолокъ; на лѣвой стѣнѣ я вижу три окна и т. под.)¹⁾.

Г. Евтушевскій совѣтуетъ такъ начинать тѣ уроки для изученія чиселъ отъ 1 до 10, которыхъ должно быть 120 и которые должны продолжаться цѣлый годъ.

«Одинъ. Показывая ученикамъ кубикъ, учитель спрашиваетъ: сколько у меня кубиковъ? а взявши въ другую руку нѣсколько кубиковъ, спрашиваетъ: а здѣсь сколько?—Много, нѣсколько».

«Назовите здѣсь въ классѣ такой предметъ одинъ, которыхъ есть нѣсколько. Скамья, окно, стѣна, тетрадь, карандашъ, грифель, ученикъ и проч. Назовите такой предметъ, который въ классѣ только одинъ. Классная доска, печь, дверь, потолокъ, поль, образъ, учитель и проч. Если этотъ кубикъ я спрячу въ карманъ, то сколько кубиковъ будетъ у меня въ рукахъ? Ни одного. А сколько я долженъ снова положить кубиковъ въ руку, чтобы ихъ было тамъ столько же, какъ и прежде? Одинъ. Какъ понимать, когда говорятъ: «Однажды Петя упалъ?» Сколько разъ Петя упалъ? Падалъ-ли онъ еще когда-нибудь? Отчего же сказано однажды? Потому, что говорится только объ одномъ этомъ случаѣ, а о другомъ не говорится. Возьмите ваши доски (или тетради). Приведите одну черту такой величины (учитель чертитъ на классной доскѣ линію въ вершокъ или въ два вершка, или показываетъ на линейкѣ такую длину). Сотрите ее. Сколько черточекъ осталось? Ни одной. Начертите нѣсколько такихъ черточекъ. Придумывать какія-либо еще другія упражненія для знакомства

¹⁾) Бунаковъ, стр. 18 и 19.

дѣтей съ числомъ одинъ было бы неестественно. До-
статочно возбудить въ нихъ то представление о еди-
нице, которое они, безъ сомнѣнія, имѣли и до начала
обученія въ школѣ»¹⁾.

Далѣе у г. Бунакова идутъ упражненія о доскѣ и
т. д., и у г. Евтушевскаго о числѣ 4 съ разложе-
ніемъ. Прежде, чѣмъ разсматривать самую теорію
передачи понятій, невольно представляется вопросъ:
не ошибается ли вся эта теорія въ самой своей за-
дачѣ? Справедливо ли опредѣлено то состояніе пе-
дагогического материала, съ которымъ предстоитъ
имѣть дѣло? Первое, что бросается въ глаза при
этомъ, это — то, странное отношеніе къ какимъ-то
воображаемымъ дѣтямъ, къ такимъ, которыхъ я, по
крайней мѣрѣ, не видалъ въ Россійской Имперіи.
Бесѣды эти, и тѣ свѣдѣнія, которыя онѣ сообщаютъ,
относятся до дѣтей ниже двухъ лѣтъ, — ибо двух-
лѣтнія дѣти знаютъ уже все то, что въ нихъ сооб-
щается; по требованіямъ же отвѣтовъ относятся до
попугаевъ. Всякий ученикъ 6-ти, 7-ми, 8-ми, 9-ти
лѣтъ ничего не пойметъ изъ этихъ вопросовъ именно
потому, что онъ все это знаетъ и не можетъ понять,
о чѣмъ говорятъ. Такія требованія бесѣдъ показы-
ваютъ или совершенное незнаніе, или нежеланіе знать
той степени развитія, на которой находятся ученики.
Можетъ быть, дѣти гогентотовъ, негровъ, можетъ
быть иная нѣмецкія дѣти могутъ не знать того, что
имъ сообщаются въ такихъ бесѣдахъ, но русскія дѣти,
кромѣ блаженныихъ, всѣ, приходя въ школу, знаютъ
не только, что внизъ, что вверхъ, что лавка, что
столъ, что два, что одинъ и т. п., но по моему опыту,
крестьянскія дѣти, посланные родителями въ школу,
всѣ умѣютъ хорошо и правильно выражать мысли,

¹⁾ Евтушевскій, стр. 11.

умѣютъ понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знаютъ считать до 20-ти и болѣе; играя въ бабки, считаютъ парами, шестерами и знаютъ, сколько бабокъ и сколько паръ въ шестерѣ. Очень часто приходившіе ко мнѣ въ школу ученики приносили съ собой задачу гусей и разъясняли ее. Но даже если и допустить, что дѣти не имѣютъ такихъ понятій, которыхъ хотятъ ихъ посредствомъ бесѣдъ сообщить педагоги, я не нахожу, чтобы избираемыя ими средства были правильны.

Г. Бунаковъ, напримѣръ, написалъ книгу для чтенія. Книга эта вмѣстѣ съ бесѣдами должна содѣствовать обученію дѣтей языку. Пересматривая эту книгу, я нашелъ, что вся она тамъ, гдѣ не выписки изъ другихъ книгъ, есть рядъ сплошныхъ ошибокъ противъ языка. Тутъ есть слова: «косары», вмѣсто косцовъ, тогда какъ косарь есть или орудіе, или продавецъ кость; лиска, не унизительное Елизавета, а уменьшительное лиса. Тутъ есть неизвѣстныя слова *некари*, *нестонка*. Тутъ есть выраженія, что рѣчка катится по полю, что люди веселятся *всѧчки*, какъ умываютъ, что *некарь и сапожникъ* и т. д. суть люди труда, что *глотка* часть рта и т. под.

Относительно языка, тоже совершенное незнаніе его я нахожу и у г. Евтушевскаго въ его задачахъ. «Продавецъ за яблоко *страшивается* (вмѣсто просить за яблоко) три копейки, а дѣвочка «*имѣетъ*» и т. д. Или «у крестьянина 3 лошади; онъ запрѣгъ ихъ *за* возы, въ каждый возъ по одной, и поѣхалъ въ поле за *сѣномъ*. На сколькихъ возахъ привезъ онъ сѣно съ поля?» Во-первыхъ, въ живой рѣчи употребляется форма *воза*, а не *возы*, а во-вторыхъ, мальчикъ будетъ непремѣнно искать загадку въ томъ, какъ это крестьянинъ ухитился на *возахъ* привести сѣно. А между тѣмъ г. Евтушевскій посредствомъ задачъ хо-

четь образовать понятія. Прежде всего надо бы по-заботиться о томъ, чтобы орудіе передачи понятій, т.-е. языкъ былъ бы правиленъ.

Сказанное касается формы, въ которой передается развитіе. Посмотримъ на самое содержаніе. Г. Бунаковъ предписываетъ дѣлать вопросы: «гдѣ можно видѣть кошечкъ? гдѣ сороку? гдѣ песокъ? гдѣ осу и суслика? чѣмъ покрыты сусликъ и сорока, и кошка, и какія части ихъ тѣла?» (Сусликъ — любимое животное новой педагогики, вѣроятно, потому, что этого слова не знаетъ ни одинъ крестьянскій мальчикъ въ срединѣ Россіи).

«Само собою разумѣется, что дѣтямъ учитель не всегда ставить прямо эти вопросы, составляющіе задуманную имъ программу урока; чаще къ решенію вопроса программы приходится привести маленькихъ и малоразвитыхъ учениковъ рядомъ наводящихъ вопросовъ, обращая ихъ вниманіе на ту сторону предмета, которая вѣрище въ данную минуту, или побуждая ихъ припомнить что-либо изъ прежнихъ наблюденій. Такъ учитель можетъ не прямо предложить вопросъ: гдѣ можно видѣть осу? а, обращаясь къ тому или другому ученику, спрашивать: видалъ ли онъ осу? гдѣ ее видалъ? и потомъ уже, сводя показанія несколькиихъ, составить отвѣтъ на первый вопросъ своей программы. Отвѣчая на вопросы учителя, дѣти нерѣдко будутъ присоединять разныя замѣчанія, не идущія прямо къ дѣлу: рѣчь идетъ, напримѣръ, о томъ, какія части сороки,—иной прибавитъ совсѣмъ не кстати, что сорока скакетъ, другой — что она смѣшино стрекочетъ, третій — что она веши крадетъ,— пусть прибавляютъ и высказываютъ все, что пробудилось въ ихъ памяти и воображеніи, — дѣло учителя сосредоточить ихъ вниманіе согласно съ программой, а эти замѣтки и прибавленія дѣтей онъ принимаетъ

къ съѣдѣнію для разработки прочихъ частей программы. Рассматривая новый предметъ, дѣти возвращаются при каждомъ удобномъ случаѣ къ предметамъ уже разсмотрѣннымъ. Такъ, когда они замѣтили, что сорока покрыта перьями, учитель спрашиваетъ: а сурликъ тоже покрытъ перьями? Чѣмъ онъ покрытъ? а курица чѣмъ покрыта? а лошадь? а ящерица? Когда они замѣтили, что у сороки двѣ ноги, учитель спрашиваетъ: а у собаки сколько ногъ? а у лисицы? а у курицы? а у осы? Какихъ еще животныхъ знаете съ двумя ногами? съ четырьмя съ шестью?»¹⁾.

Невольно представляется вопросъ: знаютъ или не знаютъ дѣти все то, что имъ такъ хорошо рассказывается въ этой бесѣдѣ? Если ученики все это знаютъ, то, къ слову, на улицѣ или дома, тамъ, где не нужно поднимать лѣвой руки, вѣрно умѣютъ все сказать болѣе красивымъ и русскимъ языкамъ, чѣмъ имъ велятъ это тутъ сдѣлать; никакъ не скажутъ, что лопиада покрыта шерстью; если такъ, то для чего имъ приказано повторять эти отвѣты такъ, какъ ихъ сдѣлалъ учитель? Если же они не знаютъ этого (чего, кромѣ любимаго сурлика, нельзя допустить), то является вопросъ: чѣмъ будетъ учитель руководствоваться въ такъ важно называемой программѣ вопросовъ? наукой ли зоологіи, или логикой? или наукой краснорѣчія? Ежели же никакою изъ наукъ, а только желаніемъ разговаривать о видимомъ въ предметахъ, то видимаго въ предметахъ такъ много и такъ оно разнообразно, что необходима путеводная нить, о чёмъ говорить, а при наглядномъ обученіи нѣть и не можетъ быть этой нити.

Всѣ знанія человѣческія только затѣмъ и подраздѣлены, чтобы можно было ихъ удобнѣе собирать

¹⁾ Бупаковъ, стр. 22.

приводить въ связь и передавать, и эти подраздѣлѣнія называются науками. Говорить же о предметахъ виѣ научныхъ разграниченій можно, что хотите и всякий вздоръ, какъ мы это и видимъ. Во всякомъ случаѣ, результатъ бесѣды будетъ тотъ, что дѣлямъ или велять выучить слова учителя о сусликѣ, или свои слова передѣлать, помѣстить въ извѣстномъ порядкѣ (и порядкѣ на всегда правильномъ), запомнить и повторить. Отъ этого въ руководствахъ этого рода вообще всѣ упражненія развитія съ одной стороны страдаютъ совершенной произвольностью, съ другой стороны—излишествомъ. Напримѣръ, кажется, единственная исторійка въ урокахъ г. Бунакова, не выписанная изъ другихъ книгъ, слѣдующая:

«Мужикъ жаловался охотнику на свое горе: лисица утащила у него двухъ курь и одну утку; она ничуть не боится дворняжки ІІцголя, который сидитъ на цѣпи и всю ночь лаетъ-заливается; ставиль онъ западню съ кускомъ жаренаго мяса,—утромъ, по свѣжимъ слѣдамъ на снѣгу, видно, что рижая плутовка разгуливала около дома, а въ западню не попадается. Охотникъ выслушалъ разсказъ мужика и сказалъ: ладно! теперь мы посмотримъ, кто кого перехитритъ! Весь день охотникъ проходилъ съ ружьемъ и собакою, все по слѣдамъ лисы, чтобы вызнать, откуда она пробирается ко двору. Днемъ плутовка спитъ себѣ въ норѣ, ничего не знаетъ,—тутъ-то и надо пристроиться: на пути ей охотникъ выкопалъ яму, покрылъ ее сверху досками, землей и снѣгомъ; въ нѣсколькихъ шагахъ выложилъ кусокъ мяса палой лошади. Вечеромъ онъ съ заряженнымъ ружьемъ засѣлъ въ свою засаду, приладился такъ, чтобы все видѣть и стрѣлять было удобно,—засѣлъ и ждегъ. Стемнѣло. Месяцъ выплылъ. Осторожно, оглядываясь и прислушиваясь, вылѣзаетъ ли-

сичка изъ норы, подняла носъ и нюхаетъ. Она тотчасъ же почуяла запахъ лошадинаго мяса, бѣжкть мелкой рысцой къ тому мѣсту и вдругъ стала, настороживши уши: видитъ хитрая, что появилась какая-то насыпь, которой не было еще вчера. Эта насыпь, видимо, смущаетъ ее и заставляетъ призадуматься; она дѣлаетъ большой обходъ, нюхаетъ, прислушивается, садится и долго смотритъ на мясо издали, такъ что стрѣлять по ней нашему охотнику никакъ нельзя,—далеко. Думала, думала лисица — и вдругъ во всю прыть перебѣжала между мясомъ и насыпью. Нашъ охотникъ осторегся, не выстрѣлилъ. Онъ сообразилъ, что плутовка пытается, не сидѣть ли кто за этой насыпью: выстрѣли онъ по бѣгущей лисицѣ, вѣроятно промахнулся бы, и не видать бы ему плутовки, какъ своихъ ушей. Теперь же лисица успокоилась, насыпь не страшитъ ее больше: бодро шагомъ подходитъ она къ мясу и ёстъ его съ полнымъ удовольствіемъ. А охотникъ осторожно пригѣливается, не торопясь, чтобы промаха не было. Башъ!.. Лисица подпрыгнула отъ боли и упала мертвая¹⁾.

Тутъ все произвольно: произвольно то, что лисица у мужика зимой могла утащить утку, что мужики ставятъ западни на лисицѣ, что лисица спитъ днемъ въ норѣ, тогда какъ лисица спитъ только по ночамъ; произвольна для чего-то выкопанная зимою яма, покрытая досками, изъ которой не дѣлается никакого употребленія; произвольно, что лисица ёстъ лошадиное мясо, чего она никогда не дѣлаетъ; произвольна мнимая хитрость лисы, пробѣгающей мимо охотника; произвольна насыпь и охотникъ, не стрѣляющій, чтобъ не промахнуться, т.-е. все отъ начала до конца

¹⁾ Буваковъ. Уроки чтенія, 3-я кн.

вздоръ, въ которомъ каждый крестьянскій мальчикъ могъ бы уличить составителя исторійки, если бы ему позволялось говорить безъ поднятія руки...

Потомъ цѣлый рядъ мнимыхъ упражненій въ урокахъ Н. Бунакова составленъ изъ того, что спрашивается: кто печеть? кто рубить? кто стрѣляеть? и ученикъ долженъ говорить: пекарь, дровосѣкъ и стрѣлокъ,— тогда онъ можетъ отвѣтить также справедливо, что печеть баба, рубить топоръ, а стрѣляеть учитель, если у него есть ружье (Уроки Бунакова, книжка III, стр. 10). Произвольно также, что *лотка* есть часть руки и т. п.

Остальная всѣ упражненія, какъ, напримѣръ, что утки летаютъ, а собаки? или: липа и береза деревья, а лошадь?—совершенно излишня. Кромѣ того, нужно замѣтить, что если этого рода бесѣды съ учениками дѣйствительно ведутся, какъ бесѣды (чего никогда не бываетъ), т.-е. если ученикамъ позволяютъ говорить и спрашивать, то учитель, избирая предметы простые (они самые трудные), на каждомъ шагу становится втупикъ: отчасти отъ незнанія, отчасти отъ того, что *ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise antworten*.

Въ преподаваніи ариѳметики, основанномъ на томъ же педагогическомъ началѣ, происходитъ совершенно то же самое. Точно такъ же, или сообщается ученикамъ то, что они знаютъ, или совершенно произвольно сообщаются имъ ни изъ чмъ не основанныя комбинаціи извѣстнаго рода. Выписанный урокъ и всѣ уроки до 10-го суть только сообщеніе того, что всѣ и всякия дѣти знаютъ. Если они чисто не отвѣтятъ на такого рода вопросы, это происходитъ только отъ того, что вопросъ иногда самъ по себѣ (какъ *возы*) дурно выраженъ, или дурно выраженъ относительно дѣтей. Затрудненіе, которое находятъ дѣти въ отвѣтѣ

на такого рода вопросы, происходить отъ того самаго, отчего рѣдкій ребенокъ сразу отвѣтить на вопросъ: у Ноя было 3 сына: Симъ, Хамъ и Іафетъ; кто ихъ былъ отецъ? Затрудненіе не математическое, а синтаксическое, зависящее отъ того, что въ изложениі задачи и въ вопросѣ не одно и то же подлежащес; когда же къ синтаксическому затрудненію примѣшиваются еще неумѣніе составителя задачъ выражаться по русски, то ученику становится очень трудно; но трудность уже вовсе не математическая. Пусть кто-нибудь сразу пойметъ слѣдующую задачу г. Евтушевскаго: «У одного мальчика было 4 орѣха, у другого 5. Второй отдалъ первому всѣ свои орѣхи, а этотъ отдалъ третьему 3 орѣха, а остальные раздалъ по-разному тремъ другимъ товарищамъ. Сколько орѣховъ получиль каждый изъ *послѣдніго*?» Скажите эту задачу такъ: у мальчика было 4 орѣха. Ему дали еще 5. Онъ отдалъ 3 орѣха, а остальные хочетъ раздать тремъ товарищамъ. Но скольку онъ можетъ дать каждому? — пятилетній мальчикъ рѣшилъ ее. Потому что задачи неѣтъ никакой, а затрудненіе можетъ встрѣтиться только или въ дурной постановкѣ вопроса, или въ недостаткѣ памяти. И это-то синтаксическое затрудненіе, преодолѣваемое дѣтьми посредствомъ долгихъ и трудныхъ упражненій, служить поводомъ учителю думать, что, уча дѣтей тому, что они знаютъ, онъ ихъ учитъ чему-нибудь. Совершенно также произвольно въ ариѳметикѣ сообщаются дѣтямъ комбинаціи и разложеніе чиселъ по извѣстному пріему и порядку, имѣющему свое основаніе только въ фантазіи учителя. Г. Евтушевскій пишетъ:

«Четыре. 1) Образованіе числа. На верхней планкѣ доски учитель ставитъ три кубика вмѣстѣ 111. Сколько здѣсь кубиковъ? Потомъ приставляетъ четвертый кубикъ. А теперь сколько 1111. Какъ же

составляются четыре кубика изъ трехъ и одного? Нужно къ тремъ кубикамъ прибавить, приставить одинъ кубикъ.

42) Разложение на слагаемыя. Какъ можно составить четыре кубика? или: какъ четыре кубика можно разложить? Четыре кубика можно разложить на два и два: 11. 11. Четыре кубика можно составить изъ одного, одного, одного и еще одного, или взять четыре раза по одному кубику: 1. 1. 1. 1. Четыре кубика можно разложить на три и одинъ: 111. 1. Можно составить изъ одного, одного и двухъ: 1. 1. и 11. Можно ли еще какъ-нибудь иначе разложить четыре кубика? — ученики убѣждаются, что никакого другого, отличного отъ этихъ, разложенія быть не можетъ. Если ученики станутъ еще разлагать четыре кубика такимъ образомъ: одинъ, два и одинъ, или: два, одинъ и одинъ, или: одинъ и три, то учителю легко показать имъ, что эти разложения составляютъ повтореніе уже имѣющихся разложенийъ, только въ другомъ порядке.

«Всякій разъ по указаніи новаго пріема разложения, предложеннаго учениками, учителъ на одной изъ планокъ доски выставляетъ кубики въ томъ видѣ, какъ они изображены здѣсь. Такимъ образомъ въ нашемъ случаѣ на верхней планкѣ будутъ стоять четыре кубика вмѣстѣ, на второй два и два, на третьей четыре кубика раздѣльно, на иѣкоторомъ разстояніи одинъ отъ другого, на четвертой три и одинъ, и на пятой одинъ, одинъ и два.

3) Разложение въ порядке. Весьма можетъ случиться, что дѣти сразу укажутъ разложение числа на слагаемыя въ порядке, но и тогда третью упражненіе нельзя считать лишнимъ. Для установленія порядка въ разложениі предлагаются классу такие вопросы: вотъ вы составили четыре кубика изъ двоекъ, изъ

отдѣльныхъ кубиковъ и изъ троекъ, въ какомъ порядке лучше поставить намъ кубики на доскѣ? Съ чего начать разложеніе четырехъ кубиковъ? Съ разложенія на отдѣльные кубики. Какъ составить четыре кубика изъ отдѣльныхъ кубиковъ? Надо взять четыре раза по одному. Какъ составить четыре кубика изъ двоекъ, изъ паръ? Нужно взять двѣ двойки: два раза по два кубика; двѣ пары кубиковъ. Какъ потомъ разлагать четыре кубика? Можно составить изъ троекъ; для этого взять три и одинъ, или одинъ и три. Выясняется ученикамъ, что послѣднее разложеніе, т.-е. $1+1+2$, не подходитъ подъ принятый порядокъ и есть видоизмѣненіе одного изъ первыхъ трехъ»¹⁾.

Почему этого послѣдняго разложенія не допускаетъ г. Евтушевскій? Почему долженъ быть тотъ порядокъ, который указанъ г. Евтушевскимъ—все это дѣло одного произвола и фантазіи. Въ сущности, для всякаго мыслящаго человѣка понятно, что есть только одно основаніе всякаго сложенія и разложенія и всей математики. Вотъ основаніе: $1+1=2$, $2+1=3$, $3+1=4$, и т. д.,—то самое, чмъ выучиваются дѣти всегда дома и что въ просторѣчіи называется: умѣть считать до 10, до 20 и т. д. Этотъ процессъ извѣстенъ всякому ученику, и, какое бы разложеніе ни дѣлалъ г. Евтушевскій, всякое объясняется однимъ этимъ. Мальчикъ, умѣющій считать до 4-хъ, уже рассматриваетъ 4 какъ одно цѣлое, и также 3, и также 2, и также 1. Слѣдовательно, ему извѣстно, что 4 произошло изъ послѣдовательного приложенія по одной. Такжѣ извѣстно, что 4 произошло изъ приложенія два раза по 1 къ 2, такъ какъ ему извѣстно, что два раза одинъ есть два. Чему же тутъ учатся дѣти? Или тому, что

1) «Методика ариѳметики В. Евтушевскаго». Изд. 1873г.. стр. 128.

они знаютъ, или тому процессу счета, который по фантазіи учителя долженъ быть ими заученъ. Надняхъ мнѣ случилось быть свидѣтелемъ урока математики по методу Грубе. У ученика было спрошено: «сколько будетъ 8 и 7?»—онъ заторопился и сказалъ 16. Сосѣдъ его также поторопился и, не поднявъ лѣвой руки, сказалъ: 8 и 8 будетъ 16, а безъ одного 15. Учитель строго остановилъ сказавшаго это и заставилъ первого спрошенного прикладывать сначала къ 8 по одному, пока онъ не дойдетъ до 15, хотя мальчикъ этотъ давно уже зналъ, что онъ ошибся. Въ школѣ этой проходило число 15, а 16 должно было быть неизвестно.

Я боюсь, что многіе, читая всѣ эти мои длинныя опроверженія пріемовъ натляднаго обученія и счета по Грубе, скажутъ: да про что же тутъ говорить? Развѣ не очевидно, что все это есть безсмыслица, которую не стоитъ критиковать? Къ чему подбирать ошибки и промахи какихъ-то Бунакова и Евтушевскаго и критиковать то, что ниже всякой критики? Я самъ такъ думалъ, пока не былъ наведенъ на наблюденіе того, что дѣлается въ педагогическомъ мірѣ, и не убѣдился, что гг. Бунаковъ и Евтушевскій не *какіе-нибудь*, а авторитеты въ нашей педагогіи и что то, что они предписываютъ, уже исполняется въ нашихъ школахъ. Но захолустьямъ уже можно найти учителей, въ особенности учительницъ, которые, разложивъ предъ собой руководства Евтушевскаго и Бунакова, прямо по нимъ спрашиваютъ, сколько будетъ одно перо и одно перо, и чѣмъ покрыта курица. Да, все это было бы смѣшно, если бы это былъ только вымыселъ теоретика, а не указаніе для практическаго дѣла, и указаніе, которому уже слѣдуютъ нѣкоторые, и если бы это дѣло не казалось одного изъ самыхъ важныхъ людскихъ дѣлъ въ жизни—воспитанія дѣтей. Мнѣ было смѣшно,

когда я читалъ это, какъ теоретическая фантазія; но когда я узналъ и увидалъ, что это дѣлаютъ надъ дѣтьми, мнѣ стало и жалко, и стыдно. Въ теоретическомъ отношеніи, не говоря о томъ, что они ошибочно опредѣляютъ цѣль ученія, педагоги этой школы дѣлаютъ ту существенную ошибку, что они отступаютъ отъ условій всякаго преподаванія, будетъ ли преподаваніе на высшей или на низшей ступени науки, въ университѣтѣ или въ народной школѣ. Существенныя условія всякаго преподаванія состоять въ томъ, что изъ бесчисленнаго количества разнородныхъ явлений избираются однородныя явленія, и законы этихъ явленій сообщаются учащимся. Такъ, при обученіи языку (грамотѣ) сообщаются ученикамъ законы слова, въ математикѣ законы чиселъ. Обученіе языку состоитъ въ сообщеніи законовъ разложенія и обратнаго сложенія реченій, словъ, слоговъ, звуковъ—и законы эти составляютъ предметъ обучения. Обученіе математикѣ состоитъ въ сообщеніи законовъ сложенія и разложенія чиселъ (но прошу замѣтить, не въ процессѣ сложенія и разложенія чиселъ, а въ сообщеніи законовъ этого сложенія и разложенія). Такъ, первый законъ состоитъ въ томъ, что можно разматривать собраніе единицъ, какъ единицу другого разряда,—то самое, что дѣлаетъ всякий ребенокъ, говоря: $2 + 1 = 3$. Онъ разматриваетъ 2, какъ некоторую единицу. На этомъ законѣ основываются слѣдующіе законы нумерации, потомъ сложенія и всей математики. Но произвольные разговоры объ ось, листъ и т. под., или задачи, въ предѣлахъ 10, разложенія на всѣ манеры—не могутъ составлять предмета обучения, такъ какъ они, во-первыхъ, выступаютъ изъ предѣловъ предмета и, во-вторыхъ, не трактуютъ о законахъ его.

Такимъ мнѣ представляется дѣло съ теоретической стороны; но теоретическая критика часто можетъ

ошибаться, и поэтому постараюсь свѣрить мои выводы съ практическими данными. Г. П. даль намъ образецъ практическихъ результатовъ, какъ нагляднаго обученія, такъ и математики по методу Грубе. Одному изъ старшихъ мальчиковъ было сказано: положи руку подъ книгу, чтобы показать, что онъ обученъ понятіемъ *на* и *подъ*, и умный мальчикъ, который зналъ, что *на* и *подъ* (я увѣренъ) еще будучи трехъ лѣтъ, положилъ руку на книгу, когда ему сказали положи *подъ книгу*. Такие примѣры я постоянно видѣлъ, и они яснѣе всего показываютъ, какъ неизвестно, чуждо, сочтѣстно, мнѣ хочется сказать, это наглядное обученіе русскихъ дѣтей. Русскій ребенокъ не можетъ и не хочетъ вѣрить (онъ имѣеть слишкомъ большое уваженіе къ учителю и себѣ), чтобы его серьезно спрашивали, потолокъ внизу или наверху, или сколько у него ногъ. Въ ариѳметикѣ мы тоже видѣли, что ученики, не знаявшіе даже писать цифры и упражнявшіеся во все время ученія только въ умственномъ счислѣніи до 10, въ продолженіе получаса не переставали вратъ, на самые разные манеры, на вопросы, которые имъ задавалъ учитель въ предѣлѣ чиселъ до 10. Стало-быть, обученіе умственному счислѣнію ни къ чему не повело, и трудность синтаксическая, состоящая въ распутываніи вопроса, дурно поставленнаго, осталась для нихъ таюю же, какою и была. Итакъ, практическіе результаты бывшаго экзамена не подтвердили полезности развитія. Но я хочу быть вполнѣ точнымъ и добросовѣстнымъ. Можетъ-быть, процессъ развитія, сначала ограничивающійся не столько изученіемъ, сколько анализомъ того, что уже зваютъ ученики, потомъ приносить результаты? Можетъ-быть, сначала учитель, посредствомъ анализа овладѣвая умомъ учениковъ, впослѣдствіи уже твердо и легко ведетъ ихъ дальше, и изъ тѣсной области описаній стола и счета

2 и 1 ведеть ихъ въ дѣйствительную область знанія, въ которой ученики не ограничиваются ученіемъ того, что знаютъ, но узнаютъ уже и новое, и узнаютъ это новое новымъ, болѣе легкимъ, разумнымъ способомъ? Это предположеніе подтверждается и тѣмъ, что всѣ нѣмецкіе педагоги и послѣдователи ихъ, въ томъ числѣ и г. Бунаковъ, прямо говорятъ: что наглядное обученіе должно служить какъ бы вступленіемъ къ родиновѣданію и естествовѣданію. Но мы тщетно бы стали искать въ руководствѣ г. Бунакова, какимъ образомъ преподавать это *родиновѣданіе*, если подразумѣвать подъ этимъ словомъ какія-нибудь лѣтѣстительныя знанія, а не описанія избы и сѣней—того, что знаютъ дѣти. Г. Бунаковъ, на 200-й страницѣ, объяснивъ, какъ надо учить тому, где потолокъ и где печка, здѣсь очень кратко говоритъ: «теперь слѣдовало бы перейти къ третьей ступени нагляднаго обученія, содержаніе которой было опредѣлено мною такъ: «Изученіе края, уѣзда, губерніи, всего отечества, съ его естественными произведеніями и населеніемъ, въ общихъ чертахъ, какъ очеркъ отечествовѣданія и начало естествознанія, съ преобладаніемъ чтенія, которое, опираясь на непосредственный наблюденія двухъ первыхъ ступеней, расширяетъ умственный кругозоръ учащихся, сферу ихъ представлений и понятій». Ужъ изъ этого опредѣленія видно, что здѣсь наглядность является дополненіемъ къ объяснительному чтенію и рассказу учителя, слѣдовательно, и рѣчь о занятіяхъ третьяго года болѣе относится къ разсмотрѣнію второго занятія, входящаго въ составъ учебнаго предмета, который называется роднымъ языкомъ, — объяснительнаго чтенія».

Обращаемся къ третьему году, къ объяснительному чтенію, но тамъ не находимъ ровно ничего, указывающаго на то, какъ передавать новыя свѣдѣнія, исключая того, что хорошо читать такія-то и такія-то

книги и при чтеніи дѣлать такие-то вопросы. Вопросы весьма странные (для меня, по крайней мѣрѣ), какъ, напримѣръ, сравненіе статьи о водѣ Ушинскаго и статьи о водѣ Аксакова, и требованіе отъ учениковъ, чтобы они объяснили, что Аксаковъ рассматриваетъ воду, какъ явленіе природы, а Ушинскій, какъ вѣщество, и т. д. Стало-быть, встрѣчаемъ то же, самое навязываніе ученикамъ взглядовъ, подраздѣленій (большую частью еврѣнныхъ) учителя, а ни одного слова, ни одного намека на то, какимъ же способомъ передаются какія-нибудь новыя знанія.

Неизвѣстно, что будетъ преподаваться: естественная исторія, географія ли? Ничего нѣтъ, кромѣ чтенія съ вопросами, въ родѣ тѣхъ, которыя я привелъ. По другой сторонѣ обученія слову,—грамматикѣ и правописанію,—точно такъ же тщетно бы мы стали искать какого-нибудь новаго пріема обученія, основанного на предшествовавшемъ развитіи. Все та же старая грамматика Перевлевскаго, начинающаяся съ философскихъ опредѣленій и потомъ съ синтаксического разбора, служитъ основаніемъ всѣхъ новыхъ грамматическихъ руководствъ и руководства г. Бунакова.

Въ математикѣ тоже тщетно бы стали мы искать, на той ея ступени, гдѣ начинается дѣйствительное обученіе математикѣ, чего-нибудь новаго, облегченаго, основанного на всемъ предшествовавшемъ развитіи 2-хъ годовъ уроковъ до 20-ти. Тамъ, гдѣ дѣйствительно въ ариѳметикѣ встрѣчаются трудности, гдѣ ученику надо объяснить предметъ съ разныхъ сторонъ, какъ то: при нумерации, при сложеніи, при вычитаніи, при дѣленіи, при дѣлѣніи и умноженіи дробей,—не находишь и тѣни чего-нибудь облегченаго, какого-нибудь новаго объясненія, а есть только выписки изъ старыхъ ариѳметикъ.

Характеръ этого преподаванія остается вездѣ одинъ педагогическая статья толстого.

и тотъ же. Все вниманіе обращается на то, чтобы учить тому, что ученикъ знаетъ. А такъ какъ ученикъ знаетъ то, чemu его учатъ, и легко по желанію учителя передаетъ въ томъ и въ другомъ порядкѣ то, что отъ него требуется, то учителю кажется, что онъ чemu-то учитъ, и успѣхи учениковъ большиe, и учитель, не обращая никакого вниманія на то, что со-ставляетъ самую трудность ученія, т.-е. учить новому, преспокойно толчется на одномъ мѣстѣ. Отъ этого происходитъ, что наша педагогическая литература за-валена руководствами для нагляднаго обученія, для предметныхъ уроковъ, руководствами, какъ вести дѣтскіе сады (одно изъ самыхъ безобразныхъ поро-жденій новой педагогіи), картинами, книгами для чтенія, въ которыхъ повторяются все тѣ же и тѣ же статьи о лисицѣ, о тетеревѣ, тѣ же стихи, для чего-то написанные прозой въ разныхъ перемѣщеніяхъ и съ разными объясненіями, но у настѣ нѣтъ ни одной новой статьи для дѣтскаго чтенія, ни одной грамма-тиki русской, ни славянской, ни славянскаго лекси-кона, ни ариѳметики, ни географіи, ни исторіи для народныхъ школъ. Всѣ силы поглощены на руководства къ обученію дѣтей тому, чemu не нужно и нельзя учить дѣтей въ школѣ, чemu всѣ дѣти учатся изъ жизни. И понятно, что книги этого рода могутъ являться безъ конца. Ибо грамматика, ариѳметика мо-жеть быть одна, но упражненій и разсужденій въ родѣ тѣхъ, которыя я приводилъ изъ Бунакова, и по рядокъ разложенія чиселъ изъ Евтушевскаго, можетъ быть безчисленное количество. Педагогика находится въ томъ же положеніи, въ какомъ бы находилась наука о томъ, какъ должно ходить человѣку; и люди стали бы искать правильъ, какъ учить дѣтей, предпи-сывая имъ сокращать тотъ мускулъ, вытянуть другой и т. д., и т. д. Такое положеніе новой педагогіи

прямо вытекаетъ изъ двухъ ся основныхъ положеній: 1) что цѣль школы есть развитіе, а не наука, и 2) что развитіе и средства достижениія его могутъ быть опредѣлены теоретически. Изъ этого послѣдовательно вытекло то жалкое и часто смѣшное положеніе, въ которомъ находится школьнное дѣло. Силы тратятся напрасно; народъ, въ настоящую минуту жаждущій образованія, какъ изсохшая трава жаждетъ воды, готовый принять его, просящий его,—вмѣсто хлѣба получаетъ камень и находится въ недоумѣніи: онъ ли ошибался, ожидая образованія, какъ блага, или что-нибудь не такъ въ томъ, что ему предлагаются? Что дѣло стоитъ такъ, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія для всякаго человѣка, который узнаетъ нынѣшнюю теорію школьнаго дѣла и знаетъ дѣйствительное состояніе его среди народа. Но невольно представляется вопросъ: какимъ образомъ люди честные, образованные, искренно любящіе свое дѣло и желающіе добра, каковыми я считаю огромное большинство моихъ оппонентовъ, могли стать въ такое странное положеніе и такъ глубоко заблудиться?

Вопросъ этотъ занималъ меня, и я постараюсь сообщить тѣ отвѣты, которые я нашелъ на него. На это было много причинъ. Самая естественная причина, приведшая педагогику на тотъ ложный путь, на которомъ она находится, есть критика старого, критика только для критики, безъ постановки новыхъ началь вмѣсто тѣхъ, которыхъ критиковались. Всѣмъ извѣстно, что критика есть легкое дѣло, и что она бываетъ совершенно бесплодна и часто вредна, если рядомъ съ осужденіемъ чего бы то ни было не указываютъ тѣ начала, на основаніи которыхъ осуждается. Если говорится, что это дурно потому, что мнѣ не нравится, или потому, что всѣ говорятъ, что это дурно, или даже потому, что это дѣйствительно дурно; но если я не

знаю, какъ должно быть хорошо, то эта критика будетъ всегда бесполезна и вредна. Воззрѣнія педагоговъ новой школы основаны прежде всего на критикѣ прежнихъ пріемовъ. Даже теперь, когда, казалось бы, уже лежачаго не бьютъ, въ каждомъ руководствѣ, въ каждой бесѣдѣ мы читаемъ и слышимъ, что *вредно считать безъ пониманія, что нельзя заучивать определенія-числа и дѣйствій надъ числами, что безсмысличное заучивание вредно, что знать дѣйствія со числами, не умѣя считать $2+3$, вредно, и т. п.* Главная исходная точка есть критика старыхъ пріемовъ и придумываніе новыхъ, сколь возможно болѣе противоположныхъ старымъ, но отнюдь не постановка новыхъ оснований педагогіи, изъ которыхъ могли бы вытекать новые пріемы.

Критиковатъ употреблявшійся способъ обученія грамотѣ посредствомъ заучиванія цѣлыхъ страницъ псалтыря и обученія ариѳметикѣ посредствомъ ученія наизусть того, что есть число и т. п., очень легко. Замѣчу, во-первыхъ, что теперь и не нужно нападать на эти пріемы, что едва ли есть еще такие учителя, которые отстаивали бы ихъ, и во-вторыхъ, что если, критикуя такія явленія, хотѣли дать почувствовать, что я защитникъ стариннаго способа обученія, то это происходило только отъ того, что мои возражатели, по молодости лѣтъ, вѣроятно, и не знали, что чуть не 20 лѣтъ тому назадъ, я, сколько имѣть умѣнія и силы, боролся съ этими старыми пріемами педагогіи и содѣйствовалъ ихъ уничтоженію.

Итакъ, было найдено, что старые пріемы обученія никуда не годятся, и, не поставивъ никакихъ новыхъ основъ, стали искать новыхъ пріемовъ. Я потому говорю: не поставивъ новыхъ основъ, что единственная прочная основы педагогіи есть только двѣ:

1) Опредѣленіе критерія того, *чemu* нужно учить,

и 2) критерія того, какъ нужно учить; т.-е. определеніе того, что избранные предметы суть наинужнѣйшіе, и того, что избранный способъ есть наилучшій.

Никто даже не обратилъ вниманія на эти основы, а каждая школа въ оправданіе свое поддѣлала себѣ известная квази-философскія, оправдывающія ее, разсужденія. Но именно эта *теоретическая подкладка*, какъ нечаянно совершенно выразился г. Бунаковъ, не можетъ считаться основой. Ибо точно такая же теоретическая подкладка была и у старого способа обучения.

Дѣйствительный же насущный вопросъ педагогіи, который 15 лѣтъ тому назадъ я тщетно пытался поставить во всей его значительности, вопросъ: *почему знать, чему и какъ учить?* остался даже не затронутымъ. Вслѣдствіе этого произошло то, что какъ скоро стало очевидно, что старый способъ не годится, не стали отыскивать, почему и какъ узнать, какой будетъ лучше способъ, а тотчасъ же стали искать другой, самый противоположный старому. Поступили такъ же, какъ бы поступилъ человѣкъ, у которого къ зимѣ въ домѣ оказалось бы холодно, и онъ, не позабочась о томъ, почему холодно и какъ пособить горю, пошелъ бы отыскивать другой домъ, который бы какъ можно менѣе похожъ на прежній. Я былъ тогда за границей и помню вездѣ встрѣчавшихся мнѣ тогда скитавшихся по Европѣ пословъ, разыскивавшихъ новую вѣру, т.-е. чиновниковъ министерства, изучавшихъ нѣмецкую педагогію.

Мы избрали пріемы обученія ближайшихъ сосѣдей нашихъ нѣмцевъ, во-первыхъ потому, что мы всегда особенно склонны подражать нѣмцамъ, во-вторыхъ потому, что это былъ способъ самый сложный и хитрый, а ужъ если брать чужое, то, разумѣется,

самое послѣднее—модное и хитрое; а въ-третьихъ, въ особенности потому, что эти пріемы были болѣе всего противоположны нашимъ старымъ пріемамъ. Итакъ, новые пріемы взяты у нѣмцевъ, и не одни, а съ теоретической подкладкой, т.-е. съ квази-философскимъ оправданіемъ этихъ пріемовъ. И теоретическая подкладка эта оказала и оказываетъ большія услуги. Какъ скоро родители, или просто здравомыслящіе люди, занимающіеся дѣломъ образования, выражаютъ сомнѣніе въ томъ, что въ самомъ ли дѣлѣ хороши эти пріемы, имъ говорятъ: а знаменитый Песталоцци, а Дистервегъ, а Денишъ, а Вурстъ, а методика, эвристика, дидактика, концентризмъ?—и смѣльчаки машаутъ рукой и говорятъ: «ну, Богъ съ ними. Они лучше знаютъ». Въ этихъ нѣмецкихъ пріемахъ была еще и та большая выгода для учителей (причина, по которой за эти пріемы особенно горячо держатся), что при нихъ учителю не нужно много старанія, не нужно дальше и дальше учиться, не нужно работать надъ собою и пріемами обученія. Большую часть времени по этой методѣ учитель учитъ тому, что дѣти знаютъ, да кромѣ того, учить по руководству, и ему легко. И безсознательно, по врожденной человѣческой слабости, учитель дорожить этой легкостью. Весьма пріятно, съ твердымъ убѣжденіемъ, что я учу и дѣлаю дѣло важное и самое современное, рассказывать детямъ изъ книжки про суслика, или про то, что у лошади 4 ноги, или переставлять кубики по 2 и по 3, и спрашививать, сколько будетъ 2 и 2; но если бы потребовалось вмѣсто суслика разсказать или прочесть что-нибудь точно занимателное, дать основанія грамматики, географіи, священной исторіи и т. п. правиль, то учитель сейчасъ бы былъ приведенъ къ тому, чтобы поработать надъ собою, перечитать многое, освѣжить свои знанія.

Итакъ, окритикованъ старый пріемъ, взятъ у нѣмцевъ другой. Способъ этотъ такъ чуждъ нашему русскому непедантическому складу ума, уродства его такъ ярко бросаются въ глаза, что, казалось бы, способъ этотъ никакъ не можетъ привиться въ Россіи, а между прочимъ, онъ прилагается, хотя и въ малыхъ размѣрахъ, но прилагается, и даже даетъ въ нѣкоторомъ отношеніи результаты иногда лучшіе, чѣмъ старый церковный способъ. Это происходитъ отъ того, что, такъ какъ способъ взятъ у насъ (и въ Германіи первоначально вытекъ) изъ критики старого пріема, то въ этомъ способѣ дѣйствительно откинуты всѣ недостатки старого, хотя, именно въ крайнемъ противоположеніи старому, доведенномуъ съ особеннымъ, свойственнымъ нѣмцамъ педантизмомъ, до послѣдней крайности, проявились новые недостатки, едва ли не большие, чѣмъ прежніе. Прежде учили грамотѣ у насъ, присоединяя къ согласному звуку ненужныя длинныя прибавки (буки-уки, вѣди-ѣди), у нѣмцевъ es, em, be, се и т. д., т.-е. присоединяя гласную къ согласному звуку то свади, то спереди, и въ этомъ лежало затрудненіе. Теперь впали въ другую противоположность и хотятъ называть согласный звукъ безъ присоединенія гласной, что, очевидно, невозможно. Въ грамматикѣ Ушинскаго (Ушинский—родоначальникъ у насъ звуковой методы) и во всѣхъ звуковыхъ руководствахъ, при изложеніи грамматики, согласные звуки опредѣляются такъ: «*тотъ звукъ, который нельзя выговорить отдельно*»¹⁾. И этому-то самому звуку учать прежде всего ученика. Когда я дѣлалъ замѣчаніе, что нельзя выговорить отдельно бъ, а выходить всегда почти бы, мнѣ говорили, что это происходитъ отъ того, что не все это умѣютъ, что надо большое искусство, чтобы

¹⁾ «Родное Слово», годъ третій.

выговаривать согласный звукъ. И я самъ видѣлъ, какъ учитель, когда ученикъ, по моимъ понятіямъ, выговорилъ совершенно удовлетворительно коротко бъ, направлялъ его разъ то до тѣхъ поръ, пока онъ оторвалъ сколько можно. И съ этихъ-то бъ, съ, съ тѣхъ звуковъ, которыхъ нельзя выговорить, какъ ихъ опредѣляеть Ушинскій, или для выговора которыхъ нужна особенная виртуозность, съ этихъ звуковъ начинаютъ ученье грамотѣ по педантическимъ и немецкимъ руководствамъ.

Прежде учили наизусть безъ смысла склады (это было дурно); въ крайнюю противоположность этому, новая манера предписываетъ совсѣмъ не отдѣлять складовъ, что решительно невозможно въ длинномъ словѣ и что въ действительности никогда не исполняется. Всякий учитель по звуковому способу чувствуетъ необходимость дать ученику отдохнуть на одной части слова и выговорить ее отдѣльно. Прежде читали непонятный, по слишкомъ высокому и глубокому смыслу, для дѣтей, псалтырь (что было дурно); въ противоположность этому заставляютъ читать не имѣющія уже никакого содержанія фразы и заставляютъ объяснять всякое понятное слово, или заучивать непонятное. Въ старой школѣ учитель ничего не говорилъ съ учениками; теперь предписано учителю говорить съ учениками, что попало, или то, что они знаютъ, или то, чего не нужно знать. Въ математикѣ прежде заучивали определеніе дѣйствій, теперь и самихъ дѣйствій уже не дѣлаютъ, такъ какъ только на 3-й годъ, по Евтушевскому, приступаютъ къ суммации и предполагаютъ, что нужно учить дѣтей въ продолженіе цѣлаго года считать до 10. Прежде заставляли учениковъ дѣлать дѣйствія съ отвлеченными большими числами, не обращая вниманія на другую сторону математики, распутываніе задачи (составленія уравненія). Теперь учать распутыванію задачъ, соста-

вленію уравненій на малыхъ числахъ прежде, чѣмъ ученики знаютъ еще нумерацію и обращеніе съ дѣйствіями. Тогда какъ всякому учителю опытъ показываетъ, что трудность составленія уравненій или распутыванія задачъ преодолѣвается только общимъ, не школьнымъ, а жизненнымъ развитіемъ. Было замѣчено,—совершенно справедливо,—что нѣтъ лучшаго пособія для ученика, когда онъ затрудняется постановкой задачи съ большими числами, какъ то, чтобы дать ему точно такую же задачу на малыхъ числахъ. Ученикъ, изъ жизни научившійся рѣшать ощупью задачи съ малыми числами, сознаетъ процессъ рѣшенія, и этотъ процессъ переноситъ на задачу съ большими числами. Замѣтивъ это, новые педагоги стараются обучать только распутыванію задачъ на малыхъ числахъ, т.-е. тому самому, что не можетъ быть предметомъ обучения, а есть дѣло жизни. Въ преподаваніи грамматики новая школа осталась также послѣдовательна своей исходной точкѣ,—критики старого и усвоенію самого противоположного пріема. Прежде заучивали наизусть опредѣленіе частей рѣчи и отъ этимологіи переходили къ синтаксису, теперь начинаютъ не только съ синтаксиса, но и съ логики, которую пытаются передать дѣтямъ. По грамматикѣ г-на Бунакова, которая есть сокращеніе грамматики Перевлѣвскаго, даже съ выборами тѣхъ же примѣровъ, изученіе грамматики начинается съ разбора синтаксического, столь труднаго и скажу даже шаткаго въ русскомъ языкѣ, не подчиняющемся вполнѣ классическимъ формамъ синтаксиса. Такъ что, въ общемъ, новая школа отстранила нѣкоторые недостатки, изъ которыхъ главные—лишній прибавокъ къ согласной и заучивание наизусть опредѣленій, и въ этомъ имѣеть преимущество передъ старымъ способомъ и даетъ въ чтеніи и письмѣ иногда лучшіе результаты; но зато внесла новые недо-

статки, состоящие въ томъ, что содержаніе чтенія есть самое безсмысленное, и въ томъ, что ариѳметика, какъ ученіе, уже совершенно не преподается.

Въ практикѣ (ссылаюсь въ этомъ на всѣхъ инспекторовъ училищъ, на всѣхъ членовъ училищныхъ союзовъ, посѣдавшихъ училища, на всѣхъ учителей), въ практикѣ, въ массѣ школъ, гдѣ предписывается эта немецкая метода, совершаются за рѣдкими исключеніями вотъ что. Дѣти учатся не по звуковому, а по буквослагательному способу, называютъ вмѣсто бѣ согласную бы, вы, и раздѣляютъ слова на склады. Наглядное обученіе совсѣмъ опускается, ариѳметика вовсе не идетъ, и читать дѣтямъ совершенно нечего. Учителя, безсознательно для самихъ себя, отступаютъ отъ требованій теоретическихъ и поддѣлываются подъ требованія народа. Эти практическіе результаты, вездѣ повторяющіяся, казалось, могли доказать невѣрность самого метода; но въ средѣ педагоговъ, тѣхъ, которые цишиутъ руководства и предписываютъ правила, существуетъ такое полное незнаніе и нежеланіе знать народъ и его требованія, что отношеніе дѣйствительности къ этимъ пріемамъ нисколько не нарушаетъ хода ихъ дѣла. Трудно представить себѣ то воззрѣніе на народъ, которое существуетъ въ этомъ мірѣ педагоговъ, и изъ котораго вытекъ ихъ методъ и всѣ дальнѣйшіе пріемы обученія. Г. Бунаковъ, съ необыкновенною наивностью, въ доказательство того, какъ необходимо наглядное обученіе и развитие для дѣтей въ русской школѣ, приводить слова Песталлоци: «Пусть кто-нибудь, жившій среди простого народа,—говорить онъ,—опровергнетъ мои слова, что ничего нѣтъ труднѣе, какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчить. Швейцарскіе священники подверждаютъ, что, когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что

ему говорять, а священники не понимаютъ, что сму говорить народъ. Городскіе житсли, переселяющіеся въ деревню, изумляются неспособности туземцевъ говорить; проходятъ годы, пока деревенская прислуга научается объясняться съ хозяевами». Это-то отношеніе простолюдина въ Швейцаріи къ образованному сословію полагается основаніемъ такого же отношенія у насъ.

Полагаю излишнимъ распространяться о томъ, что всякому извѣстно, что во всей Германіи народъ говоритъ особеннымъ языкомъ, называемымъ платдейчъ, и что въ нѣмецкой Швейцаріи этотъ платдейчъ особенно далекъ отъ нѣмецкаго языка, а что въ Россіи, напротивъ, мы часто говоримъ дурнымъ языкомъ, а народъ всегда хорошимъ и что въ Россіи будетъ гораздо вѣрнѣе, если слова Песталлоци сказать отъ лица мужиковъ, говорящихъ объ учителяхъ. Мужикъ и крестьянскій мальчикъ скажутъ совершенно справедливо, что весьма трудно понимать, что говорить эти существа, подразумѣвая учителей. Незнаніе народа такъ полно въ этомъ мірѣ педагоговъ, что они смѣло говорятъ, будто въ крестьянскую школу приходятъ дикари, и потому смѣло учатъ ихъ тому, что *снизъ*, что *вверхъ*, что классная доска стоитъ на подставкѣ и подъ нею лоточекъ. Они не знаютъ того, что если бы ученики спрашивали учителя, то очень много бы оказалось вещей, которыхъ не знаетъ учитель; что если, напримѣръ, стереть краску съ доски, то всякий почти мальчикъ скажетъ, изъ какого дерева эта доска: еловая, лиловая или осиновая, чего не скажетъ учитель; что про кошку и курицу мальчикъ разскажетъ всегда лучше учителя, потому что онъ наблюдалъ ихъ больше учителя; что вмѣсто задачи о воронахъ, мальчикъ знаетъ задачи: о воронахъ, о скотинѣ, о гусяхъ. (О воронахъ: летѣло стадо воронъ и стояли дубы. Если сядеть по двѣ вороны, воронъ не

достанеть, сядетъ по одной — дуба не достанеть. Сколько воронъ, сколько дубовъ? О скотинѣ: на 100 рублей купить 100 скотинъ; телять по полтинѣ, коровъ по 3 р., быковъ по 10 р. Сколько быковъ, коровъ и телятъ?). Педагоги нѣмецкой школы и не подозрѣваютъ той смѣтливости, того настоящаго жизненнаго развитія, того отвращенія отъ всякой фальши, той готовой насмѣшки надъ всѣмъ фальшивымъ, которая такъ присущи русскому крестьянскому мальчику,—и только потому такъ смѣло (какъ я самъ видѣлъ), подъ огнемъ до пары умныхъ дѣтскихъ глазъ, на посмѣшище имъ выдѣлываютъ свои штуки. Только отъ этого настоящій учитель, знающій народъ, какъ бы строго ему ни предписывали учить крестьянскихъ дѣтей тому, что низъ, что верхъ, и что 2 и 3 будетъ 5,—ни одинъ настоящій учитель, знающій тѣхъ учениковъ, сть которыми онъ имѣетъ дѣло, не будетъ въ состояніи этого дѣлать.

И такъ, главныя причины, по которымъ мы впали въ такое странное заблужденіе, суть: 1) незнаніе народа, 2) невольно подкупающая легкость ученія тому, что знаютъ ученики, 3) склонность наша къ заимствованію отъ нѣмцевъ, и 4) критика старого безъ постановки новыхъ основъ. Эта послѣдняя причина привела педагоговъ новой школы къ тому, что, несмотря на крайнее различіе по выѣшности нового способа отъ старого, онъ совершенно тожественъ ему по своимъ основаніямъ, и потому по приемамъ обучения и по результатамъ. При томъ и при другомъ способѣ, существенная основа состоить въ томъ, что обучающій твердо и несомнѣнно знаетъ, чemu и какъ нужно обучать, и это свое знаніе не почерпаетъ изъ требованій народа и изъ опыта, но разъ навсегда теоретически рѣшилъ, что именно *тому* и *такъ* нужно учить, и такъ учить. Педагогъ старинной школы, которую я

для краткости назову церковной, знаетъ твердо и несомнѣнно, что надо учить по часовнику и псалтырю, заучивая наизусть, и не допускаетъ никакихъ измѣнений въ своихъ пріемахъ; точно такъ же учитель новой нѣмецкой школы знаетъ твердо и несомнѣнно, что надо учить по Бунакову и Евтушевскому, начинать со словъ *усл* и *оса*, спрашивать о томъ, что наверху, что внизу, и разсказывать о любимомъ сусликѣ, и не допускаетъ никакихъ измѣнений въ своихъ пріемахъ. Оба основываются на твердомъ убѣждѣніи, что они знаютъ наиболѣе пріемы. Изъ одинаковости основъ вытекаетъ и дальнѣйшее сходство. Учитель церковной грамоты, если вы ему скажете, что по его способу продолжительно и съ трудомъ учатся дѣти читать и писать, отвѣтить вамъ, что дѣло не въ чтеніи и письмѣ, а въ *Божественно-иѣзученіи*, подъ которымъ подразумѣвается изученіе церковныхъ книгъ. То же самое скажетъ вамъ и учитель русской грамоты по нѣмецкому способу. Онъ скажетъ (всѣ говорятъ и пишутъ это), что дѣло не въ быстротѣ пріобрѣтенія искусства чтенія, писанія и счета, а въ *развитіи*. Оба кладутъ цѣль обученія въ чемъ-то независимомъ отъ чтенія, письма и счета, т.-е. науки, а въ чемъ-то другомъ—несомнѣнно нужномъ.

Сходство это продолжается до мельчайшихъ по-яркостей. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ всякое ученіе до школы, всякое пріобрѣтенное знаніе въ школѣ не принимается во вниманіе, — всѣ поступающіе ученики считаются одинаково незнющими, и всѣхъ заставляютъ учиться сначала. Если въ церковную школу поступаетъ мальчикъ, знающій буквы или склады: а, бѣ, его переучиваютъ сначала по буки-азъ-ба. То же самое и въ нѣмецкой школѣ.

Точно такъ же, какъ въ той, и въ другой школѣ, случается, что нѣкоторымъ дѣтямъ не задается грамота,

Точно такъ же, какъ въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ, механическая сторона обученія преобладаетъ надъ умственной. Какъ въ церковныхъ, такъ и въ этихъ школахъ ученики отличаются хорошимъ почеркомъ и выговоромъ при чтеніи совершенно точнымъ, т.-е. не такъ, какъ говорится, а такъ, какъ пишется. Точно такъ же, какъ при томъ, такъ и при другомъ способѣ въ школѣ царствуетъ постоянный вѣнчаний порядокъ, и дѣти находятся подъ постояннымъ страхомъ и могутъ быть руководими только при величайшей строгости. Г. Королевъ упомянулъ всkolъ о томъ, что при звуковомъ обученіи не пренебрегаются колотушки. Я видѣлъ это въ школахъ нѣмецкой манеры и полагаю, что безъ колотушекъ даже невозможно обойтись въ новой нѣмецкой школѣ, такъ какъ она точно такъ же, какъ и церковная школа, учить, не спрашиваясь о томъ, что интересно знать ученику, а учить тому, что, по убѣждению учителя, кажется нужнымъ, и потому школа эта можетъ основываться только на принужденіи. А принужденіе достигается съ дѣтьми обыкновенно побоями. Церковная школа и новая нѣмецкая, исходя изъ одинаковыхъ основъ и приходя къ одинаковымъ результатамъ, совершиенно схожи. Но если бы выбирать изъ двухъ, я бы выбралъ все-таки церковную. Недостатки одинаковы, но на сторонѣ церковной школы 1000-лѣтняя привычка и авторитетъ церкви, имѣющей такую силу въ народѣ.

Окончивъ разборъ и критику нѣмецкой школы, я считаю нужнымъ,—въ виду высказанного мною, что критика тогда только плодотворна, когда она, осуждая, указываетъ на то, чѣмъ бы должно было быть то, что дурно,—я считаю нужнымъ сказать о тѣхъ основахъ обученія, которыхъ я считаю законными и на которыхъ основываю свой методъ обученія.

Для того, чтобы высказать, въ чём я полагаю эти несомнѣнныя основы всякой педагогической дѣятельности, я долженъ повторяться, то-есть повторять то, что высказано было мною, 15 лѣтъ тому назадъ, въ издававшемся мною педагогическомъ журнале «Ясная Поляна». Повтореніе это не будетъ скучно для педагоговъ новой школы, такъ какъ писанное мною тогда не то, что забыто, но никогда и не было принято во вниманіе педагогами, — а между тѣмъ я продолжаю думать, что только то, что высказано было мною тогда, могло поставить педагогику, какъ теорію, на твердую почву. 15 лѣтъ тому назадъ, когда я взялся за дѣло народнаго образованія безъ всякихъ предвзятыхъ теорій и взглядовъ на дѣло, съ однимъ только желаніемъ прямо, непосредственно содѣйствовать этому дѣлу, будучи учителемъ въ своей школѣ, я тотчасъ же столкнулся съ двумя вопросами: 1) *чemu нужно учить?* и 2) *какъ нужно учить?*

Въ то время, какъ и теперь, существовало величайшее разнорѣчіе въ отвѣтахъ на эти вопросы.

Я знаю, что иѣкоторымъ педагогамъ, заключеннымъ въ свое узкомъ теоретическомъ кружкѣ, кажется, что только и свѣта, что изъ окошекъ, и что разнорѣчія никакого уже нѣтъ.

Я прошу тѣхъ, которые такъ думаютъ, замѣтить, что имъ только такъ кажется, точно такъ же, какъ это кажется въ кружкахъ, имъ противоположныхъ. Во всей же массѣ людей, заинтересованныхъ образованіемъ, существуетъ, какъ и прежде существовало, величайшее разнорѣчіе. Въ то время, какъ и теперь, одни,—отвѣчая на вопросъ: *чemu надо учить?*—говорили, что, кромѣ грамоты, самая полезная для первоначальной школы знанія суть знанія естественные; другіе, какъ и теперь, говорили, что это не нужно и даже вредно; такъ же, какъ и теперь, одни пред-

лагали исторію, географію, другіе отрицали ихъ необхідность; одни предлагали славянскій языкъ и грамматику, законъ Божій, другіе находили и это излишнимъ и приписывали главную важность развитію. По вопросу, *какъ учить*, было и есть еще большее разногласіе. Предлагались и предлагаются самые противоположные одинъ другому пріемы обученія грамотѣ и арифметикѣ.

Въ книжныхъ лавкахъ рядомъ продавались самоучители по буки-азъ-ба, уроки Бунакова, карточки Золотова, азбуки г-жи Дараганъ, и всѣ имѣли своихъ сторонниковъ. Встрѣтившись съ этими вопросами и не найдя на нихъ никакого отвѣта въ русской литературѣ, я обратился къ европейской. Прочтя то, что было писано объ этомъ предметѣ, познакомившись лично съ такъ называемыми лучшими представителями педагогической науки въ Европѣ, я нигдѣ не только не нашелъ какого-нибудь отвѣта на занимавшій меня вопросъ, но убѣдился, что вопроса этого для педагогіи, какъ науки, даже и не существуетъ, что каждый педагогъ извѣстной школы твердо вѣритъ, что тѣ пріемы, которые онъ употребляетъ, суть наилучшіе, потому что они основаны на абсолютной истинѣ, и что относиться къ нимъ критически было бы бесполезно. Между прочимъ, потому ли, что, какъ я сказалъ, я взялся за дѣло народного образования безъ всякихъ предвзятыхъ теорій, или потому, что я взялся за это дѣло, не издалека предписывая законы, какъ надо учить, а самъ сталъ школьнымъ учителемъ въ глухой деревенской народной школѣ, — я не могъ отказаться отъ мысли, что необходимо держать существовать критеріумъ, по которому решается вопросъ: *чому и какъ лучше учить?* Учить ли наизусть псалтырь, или классификацію организмовъ? учить ли по звуковой, переведенной съ нѣмецкаго азбукѣ, или

по часовнику? Въ рѣшеніи этихъ вопросовъ мнѣ помогли: нѣкоторый педагогической тактъ, которымъ я одаренъ, и въ особенности то близкое и страстное отношеніе, въ которое я сталъ къ дѣлу. Вступивъ сразу въ самыя близкія непосредственныя отношенія съ тѣми до маленькими мужичками, которые составляли мою школу (я ихъ называю маленькими мужичками потому, что я нашелъ въ нихъ тѣ самыя черты смѣтливости, огромнаго запаса свѣдѣній изъ практической жизни, шутливости, простоты, отвращенія отъ всего фальшиваго, которыми вообще отличается русскій мужикъ), увидавъ эту воспріимчивость, открытость къ приобрѣтенію тѣхъ знаній, въ которыхъ они нуждались, я тотчасъ же почувствовалъ, что старинный церковный способъ обученія уже отжилъ свой вѣкъ и не годится для нихъ. И я сталъ испытывать другіе прилагаемые пріемы обученія; но такъ какъ принужденіе при обученіи, и по убѣждению моему и по характеру, мнѣ противно, я не принуждалъ и, какъ скоро замѣчалъ, что что-нибудь не охотно принимается, я не насиживалъ и отыскивалъ другое. Изъ этихъ опытовъ оказалось для меня и тѣхъ учителей, которые вмѣстѣ со мною въ Ясной Полянѣ и другихъ школахъ, на тѣхъ же основаніяхъ свободы, занимались преподаваніемъ, что почти все то, что пишется въ педагогическомъ мірѣ для школьн., отдѣляется неизмѣримой пучиной отъ дѣйствительности, и что изъ предлагаемыхъ методовъ многіе пріемы, какъ, напримѣръ: наглядное обученіе, естественные науки, звуковые пріёмы и другіе, вызываютъ отвращеніе и насмѣшку и не принимаются учениками. Мы стали отыскивать то содержаніе и тѣ пріемы, которые охотно воспринимались учениками, и напали на то, что составляетъ мой методъ обученія. Но этотъ методъ становился на ряду со всѣми дру-

гими методами, и вопросъ о томъ, почему онъ лучше другихъ, оставался точно такъ же нерѣшеннымъ. Слѣдовательно, вопросъ о томъ, въ чёмъ состоить критеріумъ того, чему и какъ должно учить, получалъ для меня еще большее значеніе; только рѣшивъ его, я могъ быть увѣренъ, что то, чему и какъ я училъ, не было ни вредно, ни безполезно. Вопросъ этотъ, какъ тогда, такъ и теперь, представляется мнѣ краеугольнымъ камнемъ всей педагогіи, и разрѣшенію этого вопроса я посвятилъ изданіе педагогического журнала «Ясная Поляна». Въ нѣсколькихъ статьяхъ (я не отрекаюсь теперь отъ высказанного тогда) я старался поставить этотъ вопросъ во всей его значительности и, сколько умѣль, старался разрѣшить его. Въ то время я не нашелъ въ педагогической литературѣ не только сочувствія, не нашелъ даже и противорѣчій, но совершенѣйшее равнодушіе къ поставленному мною вопросу. Были нападки на нѣкоторыя подробности, мелочи, но самій вопросъ, очевидно, никого не интересовалъ. Я тогда былъ молодъ, и это равнодушіе огорчало меня. Я не понималъ, что я съ своимъ вопросомъ: почемъ вы знаете, чѣму и какъ учить?—былъ подобенъ тому человѣку, который бы, положимъ, хоть въ собраніи турецкихъ пашей, обсуждающихъ вопросъ о томъ, какъ бы побольше съ народа собрать податей, предложилъ бы имъ слѣдующее: гг., чтобы знать, съ кого сколько податей, надо разобрать вопросъ: на чѣмъ основано наше право взиманія? Очевидно, всѣ паши продолжали бы свое обсужденіе о мѣрахъ взысканія и только молчаниемъ отзовались бы на неумѣстный вопросъ. Но обойти вопросъ нельзѧ. 15 лѣтъ тому назадъ на него не обратили вниманія, и педагоги каждой школы, увѣренные, что всѣ остальные врутъ, а они правы, преспокойно предписывали свои законы, основ-

вывая свои положенія на философії весьма сомнительного свойства, которую они подкладывали подъ свои теорійки.

А, между прочимъ, вопросъ этотъ совсѣмъ не такъ труденъ, если мы только совершенно отрѣшимся отъ предвзятыхъ теорій. Я пытался разъяснить и разрѣшить этотъ вопросъ, и, не повторяя тѣхъ доводовъ, которые желающій можетъ прочесть въ статьѣ, я выскажу результаты, къ которымъ я былъ приведенъ. «Единственный критеріумъ педагогіи есть свобода, единственный методъ есть опытъ». И я послѣ 15-ти лѣтъ ни на волосъ не измѣнилъ своего мнѣнія; но считаю нужнымъ съ большею опредѣленностью изложить то, что я разумѣю подъ этими словами относительно не только вообще образованія, но и частнаго вопроса народнаго образованія въ первоначальной школѣ. Лѣтъ 100 тому назадъ, ни въ Европѣ, ни у насъ вопросъ о томъ, чѣму и какъ учить, не могъ имѣть мѣста. Образованіе было неразрывно связано съ религіей. Учиться грамотѣ значило учиться священному писанію. Въ магометанскихъ населеніяхъ до сихъ поръ существуетъ во всей силѣ эта связь между грамотой и религіей. Учиться — значитъ учить Коранъ, и потому арабскій языкъ. Но какъ скоро критеріумомъ того, чѣму нужно учить, перестала быть религія, и школа стала независима отъ нея, вопросъ этотъ долженъ былъ явиться. Но онъ не явился потому, что школа не вдругъ, а незамѣтными шагами освобождалась отъ зависимости отъ религіи. Теперь всѣми признано, что религія не можетъ служить ни содержаніемъ, ни указаніемъ метода образованія, но что образованіе имѣеть своимъ основаніемъ другія требованія. Въ чѣмъ же состоятъ эти требованія; на чѣмъ они основаны? Для того, чтобы эти основанія были несомнѣнны, необходимо: или чтобы они

философски, несомнѣнно были доказаны, или, чтобы, по крайней мѣрѣ, всѣ образованные люди были въ нихъ согласны. Такъ ли это? Въ томъ, что въ философіи не найдены тѣ основы, на которыхъ можетъ строиться опредѣленіе того, чему нужно учить, не можетъ быть никакого сомнѣнія, тѣмъ болѣе, что самое дѣло не есть отвлеченное, а практическое, зависящее отъ безчисленныхъ жизненныхъ условій. Еще менѣе можно найти эти основы въ общемъ согласіи всѣхъ людей, занимающихся этимъ дѣломъ, въ согласіи, которое бы мы могли принять за практическое основаніе, какъ выраженіе здраваго смысла всѣхъ. Не только въ дѣлѣ народнаго, но и въ дѣлѣ высшаго образования мы видимъ вполнѣ разногласіе между лучшими представителями образованія, какъ, напримѣръ, въ вопросѣ о классицизмѣ и реализмѣ. И, несмотря на отсутствіе основъ, мы видимъ однако, что образованіе идетъ своимъ путемъ и въ общей массѣ руководствуется только однимъ принципомъ, именно свободой. Рядомъ существуютъ классическая и реальная школа, изъ которыхъ каждая готова считать себя единственную настоящую школою, и обѣ удовлетворяютъ потребности, такъ какъ родители отдаютъ своихъ дѣтей и въ ту, и въ другую.

Въ народной школѣ точно такъ же право это опредѣлять то, чему надо учиться, съ какой бы стороны мы ни рассматривали этотъ вопросъ, принадлежитъ народу, т.-е. или самимъ ученикамъ, или родителямъ, посылающимъ дѣтей въ школу, и потому отвѣтъ на вопросъ, чему учить дѣтей въ народной школѣ, мы можемъ получить только отъ народа. Но мы скажемъ, можетъ быть, что намъ, высокообразованнымъ людямъ, не слѣдуетъ покоряться требованіямъ грубаго народа, намъ надо учить народъ, чего ему желать. Такъ думаютъ многие, но на это могу сказать только

одно: дайте твердое, несомнѣнное основаніе, почему то или другое избрано вами, покажите мнѣ такое общество, въ которомъ бы не было двухъ діаметрально противоположныхъ возврѣній на образованіе между высокообразованными, гдѣ бы не повторялось постоянно, что если попало образованіе въ руки духовенства, — народъ образовываются въ одномъ духѣ, если образованіе въ рукахъ прогрессистовъ — народъ образовываются въ другомъ духѣ; покажите мнѣ такое общество, въ которомъ бы этого не было, — и я соглашусь съ вами. До тѣхъ же поръ, пока этого нѣтъ, нѣтъ другого критеріума, какъ свобода учащагося, при чемъ на мѣсто учащихся дѣтей въ дѣлѣ народной школы становятся ихъ родители, т.-е. требования народа. Требования эти не только опредѣленны, совершенно ясны, вездѣ во всей Россіи одинаковы, но они такъ разумны и такъ широки, что включаютъ въ себя всѣ самыя разнородныя требования людей, спорящихъ о томъ, чemu нужно учить народъ. Требования эти слѣдующія: знаніе русской и славянской грамоты и счетъ. Народъ вездѣ одинаково и несомнѣнно и исключительно опредѣляетъ для своего образованія эту программу, и всегда и вездѣ ею удовлетворяется, — всякая же естественная исторіи, географіи и исторіи (кромѣ священной), всякое наглядное обученіе народъ вездѣ и всегда считаетъ безполезными пустяками. Программа замѣчательна не однимъ единомысліемъ и твердой опредѣленностью, но, по моему мнѣнію, широтою своихъ требованій и вѣрностию взгляда. Народъ допускаетъ двѣ области знанія, самыя точныя и неподверженныя колебаніямъ отъ различныхъ взглядовъ, — языки и математику, а все остальное считаетъ пустяками. Я думаю, что народъ совершенно правъ. Во-первыхъ, потому, что въ этихъ знаніяхъ не можетъ быть полузнанія, фальши, которыхъ онъ терпѣть не

можеть; во·вторыхъ, потому, что область обоихъ этихъ знаний огромна. Русская и славянская грамота и счетъ, т.-е. знаніе одного мертваго и своего живого языка, съ ихъ этимологическими и синтаксическими формами и литературой, и ариометика, т.-е. основаніе всей математики, составляютъ программу знаний, которыми, къ несчастью, обладаютъ очень рѣдкіе люди изъ образованнаго сословія. Въ·третыхъ, народъ правъ потому, что по этой его программѣ онъ будеть обучаться въ первоначальной школѣ только тому, что откроеть ему всѣ дальниѣшіе пути знанія; ибо, очевидно, что основательное знаніе двухъ языковъ и ихъ формъ, и сверхъ того знаніе ариометики—открываетъ вполнѣ пути къ самостоятельному приобрѣтенію всѣхъ другихъ знаний. Народъ, какъ будто чувствуя тогъ ложный пріемъ, съ которымъ къ нему относятся, когда ему предлагаютъ неправильные, несвязные отрывки разныхъ знаний, отталкиваетъ отъ себя эту ложь и говоритъ: «мнѣ одно нужно знать, церковный и свой языкъ, и законы чистъ, а тѣ знанія, если понадобятся мнѣ, я самъ возьму». Итакъ, если допустить критеріумъ того, чему учить, свободу, то программа народныхъ училищъ до тѣхъ поръ, пока народъ не заявилъ новыхъ требованій, ясно и твердо опредѣляется. Славянскій, русскій языкъ и ариометика до высшей возможной степени, и *ничего*, кроме этого. Это есть опредѣленіе предѣловъ программы народной школы, при которомъ однакоже никакъ нельзя сказать, чтобы требовалось веденіе этихъ трехъ предметовъ равномѣрно. При такой программѣ, конечно, желательно бы было достижение и равномѣрныхъ успѣховъ по всѣмъ тремъ предметамъ; но нельзя сказать, чтобы преобладаніе одного предмета надъ другимъ было бы вредно. Задача состоять только въ томъ, чтобы не выходить изъ предѣловъ программы.

Можетъ случиться, что, по требованіямъ родителей и въ особенности по знаніямъ учителя, выдастся особенно одинъ предметъ: у церковнослужителя — славянскій языкъ, у учителя изъ уѣзднаго училища — или русскій языкъ, или ариѳметика; во всѣхъ этихъ случаѣахъ требования народа будутъ удовлетворены, и преподаваніе не отступить отъ своего основного критериума.

Вторая сторона вопроса, — какъ учить, т.-е. какъ узнать, какой методъ наиболѣшій, точно такъ же осталась и остается нерѣшенною.

Какъ въ первой сторонѣ вопроса: чѣму учить? — предположеніе, что на основаніи разсужденій можно основывать программу ученія, приводитъ къ противорѣчащимъ одна другой школамъ, — точно то же можно видѣть и въ вопросѣ: какъ учить? Возьмемъ самую первую ступень обучения грамотѣ. Одинъ утверждаетъ, что легче по карточкамъ; другой по бѣ, вѣ; третій по Корфу; четвертый по бѣ, вѣ, гѣ, и т. под. Говорятъ, что келейницы-дѣвушки выучиваются читать по букизѣ-ба въ шесть недѣль. И каждый учитель, убѣжденный въ превосходствѣ своего способа, доказываетъ это превосходство или тѣмъ, что онъ скорѣе другихъ выучивается, или разсужденіями въ родѣ тѣхъ, которыя приводитъ г. Бунаковъ и нѣмецкіе педагоги. Въ настоящее время, когда есть сотни пріемѣровъ, надо же точно знать, чѣмъ руководствоваться при выборѣ. Ни теорія, ни разсужденія, ни даже самые результаты ученія не могутъ вполнѣ показать этого.

Образованіе и ученіе рассматриваются обыкновенно отвлеченно, т.-е. рассматривается вопросъ о томъ, какъ наиболѣшимъ и наилегчайшимъ способомъ произвести надъ извѣстнымъ субъектомъ (одинъ ли это ребенокъ, или масса дѣтей) извѣстное дѣйствіе обученія. Взглядъ этотъ совершенно ложенъ. Всякое образованіе и уч-

не можетъ быть рассматриваемо иначе; какъ извѣстное отношеніе двухъ лицъ или двухъ совокупностей лицъ, имѣющихъ цѣлью образованіе или обученіе. Это опредѣленіе, болѣе общее, чѣмъ другія опредѣленія, въ особенности относится къ народному образованію, въ которомъ дѣло идетъ объ образованіи огромнаго количества лицъ и при которомъ не можетъ быть рѣчи объ идеальномъ образованіи. Вообще, при народномъ образованіи нельзя ставить вопросъ такъ: какъ дать наилучшее образованіе?—все равно, какъ нельзя при вопросѣ о питаніи народа ставить вопросъ: какъ испечь самый питательный и лучшій хлѣбъ? А надо ставить вопросъ: какъ при данныхъ людяхъ, желающихъ учиться и желающихъ учить, устроить наилучшее отношеніе,—или: какъ изъ данной рѣшетной муки сдѣлать наилучшій хлѣбъ? Слѣдовательно, вопросъ: какъ учить? какой наилучшій методъ?—есть вопросъ о томъ, какое отношеніе между учащимъ и учащимся будетъ наилучшее?

Никто, вѣроятно, не станетъ спорить, что наилучшее отношеніе между учителемъ и учениками есть отношеніе естественности; что противоположное естественному отношенію есть отношеніе принудительности. Если это такъ, то мѣрило всѣхъ методовъ состоить въ большей или меньшей естественности отношеній, и потому въ меньшемъ или большемъ принужденіи при ученіи. Чѣмъ съ меньшимъ принужденіемъ учатся дѣти, тѣмъ методъ лучше; чѣмъ съ большимъ — тѣмъ хуже. Я очень радъ, что мнѣ не приходится доказывать этой очевидной истины. Всѣ согласны, что такъ же, какъ при гигиенѣ, не можетъ быть полезно употребленіе какихъ-нибудь кушаний, лѣкарствъ, упражнений, возбуждающихъ отвращеніе или боль, такъ и при ученіи не можетъ быть необходимости принуждать дѣтей заучивать что-нибудь имъ скучное и противное, и что если необходи-

мость заставляетъ принуждать дѣтей, то это доказывается только несовершенство метода. Всякій, учившій дѣтей, вѣроятно замѣчалъ, что чѣмъ хуже самъ учитель знаетъ предметъ, которому онъ учитъ, чѣмъ меньше онъ его любитъ, тѣмъ ему нужнѣе строгость и принужденіе; напротивъ, чѣмъ больше учитель знаетъ и любить предметъ, тѣмъ естественнѣе и свободнѣе его преподаваніе. Въ той мысли, что для успѣшнаго обученія нужно не принужденіе, а возбужденіе интереса ученика, согласны всѣ педагоги противной мнѣ школы. Разница между нами только та, что это положеніе о томъ, что ученіе должно возбуждать интересъ ребенка, у нихъ затеряно въ числѣ другихъ, противорѣчащихъ этому положенію о развитіи, въ которомъ они увѣрены и къ которому принуждаются; тогда какъ я возбужденіе интереса въ ученикѣ, наивозможнѣйшее облегченіе, и потому непринужденность и естественность ученія считаю основнымъ и единственнымъ мѣромъ хорошаго и дурнаго ученія.

Всякое движение впередъ педагогики, если мы внимательно разсмотримъ исторію этого дѣла, состоится только въ большемъ и большемъ приближеніи къ естественности отношеній между учителемъ и учениками, въ меньшей принудительности и въ большей облегченности ученія.

Мнѣ дѣлали въ старину и теперь, знаю, сдѣлаютъ возраженіе, состоящее въ томъ, какъ найти эту границу свободы, которая должна быть допускаема въ школѣ? На это отвѣчу, что граница этой свободы сама собою опредѣляется учителемъ, его знаніемъ, его способностью руководить школой; что свобода эта не можетъ быть предписываема; мѣра этой свободы есть только результатъ большаго или меньшаго знанія и таланта учителя. Свобода эта не есть правило, но она служить повѣркой при сравненіи школъ между собою, и повѣркой

при сравнении новыхъ приемовъ, вводимыхъ въ школьное обучение. Та школа, въ которой меньше принуждения, лучше той, въ которой больше принуждения. Тотъ приемъ, который при своемъ введении въ школу не требуетъ усиления дисциплины, хорошо; тотъ же, который требуетъ большей строгости, навѣрное дуренъ. Возьмите, напримѣръ, болѣе или менѣе свободную школу, такую, каковы мои школы, и попробуйте начать въ ней бесѣды о столѣ и потоликѣ, или переставлять кубики, — посмотрите, какая картина сдѣлается въ школѣ и какъ почувствуется необходимость строгостью привести учениковъ въ порядокъ; попробуйте рассказывать имъ занимательно исторію, или задавать задачи, или заставьте одного писать на доскѣ, а другихъ поправлять за нихъ ошибки, и спустите всѣхъ съ лавокъ, — увидите, что всѣ будутъ заняты, шалостей не будетъ, и не нужно будетъ усиливать строгость, — и смѣло можно сказать, что приемъ хорошо.

Въ своихъ педагогическихъ статьяхъ я изложилъ теоретическія причины, по которымъ я нахожу, что только свобода выбора со стороны учащихся того, чому и какъ учить, можетъ быть основой всякаго обучения; на практикѣ же, сначала въ довольно большихъ, потомъ въ довольно тѣсныхъ размѣрахъ, я постоянно прилагалъ эти правила къ ведомымъ мною школамъ, и результаты всегда были очень хороши, какъ для учителей, для учениковъ, такъ и для выработки новыхъ приемовъ, — что я смѣло говорю, такъ какъ сотни посѣтителей перебывали въ Ясно-Полянской школѣ и видѣли и знали ее.

Для учителей послѣдствія такого отношенія къ ученикамъ были тѣ, что учителя не считали наиболѣшее ту методу, которую знали, а старались узнать другія методы, старались сблизиться съ другими учителями,

чтобы узнавать ихъ приемы, испытывали новые приемы и, главное, постоянно учились сами. Учитель никогда не позволяялъ себѣ думать, что въ неуспѣхѣ виноваты ученики — ихъ лѣность, шаловливость, тупоуміе, глухота, косноязычье,— а твердо зналъ, что въ неуспѣхѣ виноватъ только онъ, и на каждый недостатокъ ученика или учениковъ учитель старался отыскать средство. Для учениковъ послѣдствія были тѣ, что они охотно учились, всегда просили учителей о зимнихъ вечернихъ классахъ и были совершенно свободны въ классѣ,— что, по моему убѣжденію и опыту, есть главное условіе успѣшнаго хода ученія. Между учителями и учениками всегда устанавливались дружескія, естественныя отношенія, при которыхъ только и возможно учителю узнать вполнѣ своихъ учениковъ. Если бы опредѣлять, по виѣшнему первому впечатлѣнію школы, различіе между церковной, нѣмецкой и моей, то главное различіе будетъ такое: въ церковной школѣ слышно особенное, неестественно-однообразное кричаніе всѣхъ учениковъ, и изрѣдка строгіе крики учителя; въ нѣмецкой — слышенъ одинъ голосъ учителя, и изрѣдка робкіе голоса учениковъ; въ моей — слышны громкіе голоса учителей и учениковъ почти вмѣстѣ.

Для приемовъ обученія послѣдствія были тѣ, что ни одинъ приемъ обучения не принимался и не откидывался потому, что онъ нравился или не нравился, а только потому, усвоивался или не усвоивался онъ учениками безъ принужденія. Но, кроме тѣхъ хорошихъ результатовъ, которые всегда безошибочно получались отъ приложенія моего способа мною самимъ и всѣми (болѣе 20) учителями, которые учили по моему способу (безошибочно, я говорю въ томъ смыслѣ, что ни разу у насъ не было ни одного ученика, которому бы не далась грамота),— кроме этихъ результатовъ, приложеніе тѣхъ началъ, о которыхъ я говорилъ, дѣлало

то, что за все эти 15 лѣтъ все различныя видоизмѣненія, которымъ подчинялся мой пріемъ обучения, не только не отдалили его отъ требованій народа, но только болѣе и болѣе сближали съ нимъ. Народъ, по крайней мѣрѣ у насъ, знаетъ самый способъ и судить о немъ, и предпочитаетъ его церковному, чего я не могу сказать о звуковомъ. Въ школахъ, веденныхъ по моему методу, учитель не можетъ оставаться неподвижнымъ въ знаніяхъ, какимъ онъ бываетъ и долженъ быть въ звуковой школѣ. Учитель по новой немецкой манерѣ, если онъ хочетъ идти впередъ и совершенствоваться, долженъ слѣдить за педагогической литературой, т.-е. читать все новыя выдумки о разговорахъ про суслика и о перестановкѣ кубиковъ. Не думаю, чтобы это подвигнуло его въ личномъ образованіи. Напротивъ того, въ моей школѣ, такъ какъ предметы преподаванія, языкъ и математика, требуютъ положительного знанія, всякий учитель, подвигая учениковъ впередъ, чувствуетъ потребность самому учиться, что постоянно и повторялось со всѣми бывшими у меня учителями.

Кромѣ того, и самые пріемы обучения, такъ какъ они не разъ навсегда закрѣплены, а стремятся къ достижению наиболѣчайшихъ и наипростѣйшихъ пріемовъ, видоизмѣняются и улучшаются по указаніямъ, которыхъ учитель отыскивается въ отношеніяхъ учащихся къ его преподаванію.

Совсѣмъ противоположное этому я вижу въ томъ, что, къ несчастью, творится въ школахъ немецкой манеры, которыхъ искусственно вводятся у насъ въ послѣднее время. Непризнаніе того, что, прежде чѣмъ решить, чѣму и какъ учить, надо решить вопросъ: почему мы можемъ это узнать? — привело педагоговъ въ совершиеннѣй разладъ съ дѣйствительностью, и та пучина, которая чувствовалась 15 лѣтъ тому на-

задъ между теоріей и практикой, теперь дошла до послѣднихъ предѣловъ. Теперь, когда народъ со всѣхъ сторонъ проситъ образованія, а педагогика еще дальше ушла въ личную фантазію, раздвоеніе это дошло до поражающаго безобразія.

Этотъ разладъ между требованіями педагогики и дѣйствительности обнаруживается особенно рѣзко въ послѣднее время не только въ самомъ дѣлѣ обученія, но и въ другой очень важной сторонѣ школьнаго дѣла, именно въ дѣлѣ администраціи школъ. Для того, чтобы показать, въ какомъ положеніи находилось, находится и могло бы находиться это дѣло, я буду говорить о Крапивенскомъ уѣздѣ, Тульской губерніи, въ которомъ живу, который знаю и который, по своему положенію, составляетъ типъ большинства уѣздовъ средней Россіи.

Въ 1862 году, въ участкѣ въ 10,000 душъ, когда я былъ посредникомъ, было открыто 14 школъ; кроме того, существовало школъ то въ томъ же участкѣ у причетниковъ и въ дворахъ между дворниками. Въ другихъ трехъ участкахъ уѣзда, сколько мнѣ известно, существовало школъ 15 большихъ и 30 мелкихъ у причетниковъ и дворниковъ. Не говоря ни о количествѣ учащихся, которыхъ было, я полагаю, въ общемъ не менѣе того, которое числится теперь, ни о самомъ ученинѣ, которое было частью плохо, частью хорошо, но и въ общемъ не хуже теперешняго, — я скажу о томъ, какъ и на чёмъ тогда было основано это дѣло. Школы всѣ тогда, за самимъ малымъ исключениемъ, были основаны на свободномъ договорѣ учителя или съ родителями учениковъ, платившими помѣсячно за ученика, или на уговорѣ учителя со всѣмъ обществомъ крестьянъ, платившихъ огульно за всѣхъ. Такое отношеніе между родителями или обществами и учителями встрѣчается и теперь.

еще въ нѣкоторыхъ, очень рѣдкихъ мѣстахъ нашего уѣзда и вообще губерніи. Всякій согласится, что, оставивъ въ сторонѣ вопросъ о качествѣ ученія, такое отношеніе учителя къ родителямъ и крестьянамъ есть самое справедливое, натуральное и желательное. Но, со введеніемъ положенія 1864 года, это отношеніе уничтожилось и все болѣе и болѣе уничтожается. И всякий, знающій это дѣло въ дѣйствительности, замѣтитъ, что съ уничтоженіемъ этого отношенія народъ все менѣе и менѣе принимаетъ участія въ дѣлѣ своего образованія, — что и весьма естественно. Въ нѣкоторыхъ земствахъ даже сборъ крестьянъ изъ школы обращенъ въ земскій сборъ, и жалованье, назначение учителей, размѣщеніе школъ, все это дѣлается совершенно независимо отъ тѣхъ, для кого это дѣлается (въ теоріи крестьяне, безъ сомнѣнія, суть члены земства, но въ практикѣ этимъ посредственнымъ путемъ они не имѣютъ уже никакого вліянія на свои школы). Чтобы это было справедливо, — вѣроятно, никто не станетъ утверждать, но скажутъ: безграмотные крестьяне не могутъ судить, что хорошо, что дурно, и мы должны устроить для нихъ, какъ мы знаемъ. Но почемъ мы знаемъ? Твердо ли мы знаемъ, всѣ ли мы одного мнѣнія, какъ устроить? И не выходить ли иногда очень дурно, — такъ какъ мы устраивали иногда гораздо хуже, чѣмъ какъ они сами устраивали? Такъ что, по отношенію къ административной сторонѣ школьнаго дѣла, мнѣ приходится опять поставить, на томъ же основаніи свободы, 3-й вопросъ: почему мы знаемъ, какъ лучше устраивать школы, распредѣлять ихъ? На этотъ вопросъ нѣмецкая педагогія даетъ совершенно послѣдовательный для своей системы отвѣтъ. Она знаетъ, какая наилучшая школа, она составила себѣ ясный, опредѣленный идеалъ до малѣйшихъ подробностей, до

зднія, лавокъ, часовъ ученія и т. д., и даетъ отвѣтъ: школа должна быть такая-то, по этому образцу,— она одна хорошая и весь другій вредны. Я знаю, что хотя желаніе Генриха IV дать супъ съ курицей каждому французу было неосуществимо, нельзя было сказать, что желаніе это ложно. Но совсѣмъ въ другое положеніе становится дѣло, когда этотъ супъ еще очень сомнительного свойства и не есть супъ съ курицей, но непитательная болтушка. А между тѣмъ, такъ называемая наука педагогики въ этомъ дѣлѣ неразрывно связана съ властью; и въ Германіи, и у насъ предписываются такія-то идеальные, одноклассные, двухклассные и т. д. училища; и педагогическая и административная власть знать не хочетъ того, какъ народъ желалъ бы самъ устроить свое образованіе. Посмотримъ же, какъ въ дѣйствительности отразился на школьнѣмъ дѣлѣ такой взглядъ на народное образованіе.

Начиная съ 1862 года въ народѣ у насъ все большие и большие стала укрѣпляться мысль о томъ, что нужна грамота (образованіе): съ разныхъ сторонъ, у церковно-служителей, у наемныхъ учителей, при обществахъ учреждались школы. Дурные или хороши школы,—но онѣ были самородныя и вырастали прямо изъ потребности народа; со введеніемъ положенія 1864 года настроение это еще усилилось, и въ 1870 году въ Крапивенскомъ уѣзде по отчетамъ было до 60 школъ. Съ тѣхъ поръ, какъ въ завѣдываніе школьнаго дѣла стали вливать болѣе и болѣе чиновники министерства и члены земства, въ Крапивенскомъ уѣзде закрыто 40 школъ и запрещено открывать новые школы низшаго разбора. Я знаю, что тѣ, которые закрыли школы, утверждаютъ, что школы эти существовали только номинально и были очень дурины; но я не могу вѣрить этому потому, что изъ зѣкъ дер-

вень: Тросны, Ламинцова и Ясной Поляны, мнѣ известны хорошо обученные грамотѣ ученики, а школы эти закрыты. Я знаю тоже, что многимъ покажется непонятнымъ, что такое значитъ: воспрещеніе открывать школы? Это значитъ то, что, на основаніи циркуляра министерства просвѣщенія о томъ, чтобы не допускать учителей ненадежныхъ (что, вѣроятно, относилось къ нигилистамъ), училищный совѣтъ наложилъ запрещеніе на мелкія школы, у дѣячковъ, солдатъ и т. п., которая крестьяне сами открывали и которая, вѣроятно, не подходятъ подъ мысль циркуляра. Но существуютъ зато 20 школъ съ учительями, которые предполагаются хорошими, потому что получаютъ по 200 рублей сер. жалованья; и земствомъ разосланы книги Ушинскаго, и школы эти называются одноклассными, въ нихъ учить по программѣ и учить круглый годъ, т.-е. лѣтомъ, за исключениемъ іюля и августа.

Отрѣшившись отъ вопроса о самомъ качествѣ прежнихъ школъ, посмотримъ на административную ихъ сторону и сравнимъ съ этой стороны, что было, съ тѣмъ, что дѣлается теперь. Въ административной вицѣніи школы дѣла есть 5 главныхъ предметовъ, такъ тѣсно связанныхъ съ самимъ школьнімъ дѣломъ, что отъ хорошаго или дурнаго ихъ устройства зависитъ въ большой степени успѣхъ и распространеніе народнаго образованія. Эти 5 предметовъ слѣдующіе: 1) школьнное помѣщеніе; 2) распределеніе времени ученія; 3) распределеніе школъ по мѣстностямъ; 4) выборъ учителя; 5) главное, — материальная средства — вознагражденіе учителей.

По вопросу о помѣщеніи — народъ, когда онъ самъ для себя устраиваетъ школу, рѣдко затрудняется, и если общество богато и есть какое-нибудь общественное строеніе: хлѣбный магазинъ, опустѣвшій

кабакъ,— общество отдѣлываетъ его; если нѣтъ, оно покупаетъ, иногда даже у помѣщика, иногда и само строитъ. Если общество небогато и невелико, то оно нанимаетъ помѣщеніе у мужика, или даже устанавливаетъ чередъ, такъ что учитель переходитъ изъ избы въ избу. Если общество, какъ оно, большою частью дѣлаетъ, избираетъ учителемъ кого-нибудь изъ своей среды, двороваго, солдата, церковнослужителя, то школа помѣщается въ домѣ этихъ лицъ, и общество беретъ на себя только отопленіе. Во всякомъ случаѣ, мнѣ никогда не приходилось слышать, чтобы вопросъ о помѣщеніи школы когда-нибудь затруднялъ общество, и чтобы не только половина всей суммы, назначеннай на ученье, тратилась, какъ это дѣлается училищными совѣтами, на постройки, но даже чтобы тратилась $\frac{1}{18}$ или $\frac{1}{10}$ часть всей суммы. Такъ или иначе устраивались крестьянскія общества, но вопросъ о помѣщеніи никогда не считался затруднительнымъ. Только подъ влияніемъ высшаго начальства встрѣчаются примѣры того, что общества строятъ каменные дома подъ желѣзо для школьн. Крестьяне полагаютъ, что школа не въ строеніи, а въ учителѣ, и что школа не должна быть постояннымъ учрежденіемъ, а, какъ скоро выучатся родители, то слѣдующее поколѣніе и безъ школы будетъ грамотное. Земско-министерское же вѣдомство вѣдь предполагаетъ, — такъ какъ для него вся задача состоитъ въ томъ, чтобы ревизовать и классифицировать, — что главное основаніе школы есть зданіе, что школа есть устройство перманентное, и потому, сколько мнѣ известно, тратить теперь около половины денегъ на постройки и пустыя школы записывается въ списки школьн. 3-го разряда. Въ Крапивенскомъ земствѣ изъ 2,000 руб. на постройки тратится 700 руб. Земско-министерское вѣдомство не можетъ

признать того, чтобы учитель (тотъ учитель — образованный педагогъ, который предполагается для народа) могъ унизиться до того, чтобы, какъ портной, ходить изъ избы въ избу, или учить въ курной избѣ. Но народъ ничего не предполагаетъ, а знаетъ только то, что на свои денежки онъ можетъ нанимать, кого хочетъ, и если хозяева-наниматели живутъ въ курныхъ избахъ, то и наемнику-учителю не пристало этимъ брезгать.

По второму вопросу, о раздѣлениіи школьнаго времени, народъ всегда и вездѣ неизмѣнно заявляетъ одно требование: это то, чтобы ученіе шло только зимою.

Вездѣ одинаково родители съ весны перестаютъ посылать своихъ дѣтей, и дѣти, остающіяся въ школѣ, около $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{3}$ части—мелкота, или дѣти богатыхъ родителей,—ходять неохотно. Когда народъ самъ нанимаетъ учителя, онъ всегда нанимаетъ его помѣсячно на зимніе мѣсяцы. Земско-министерское вѣдомство предполагаетъ, что, какъ въ учебныхъ заведеніяхъ заведено 2 мѣсяца вакаціи, то также должно быть и въ одноклассномъ сельскомъ училишѣ. Съ точки зрѣнія земско-министерской это совершенно резонно: дѣти не забудутъ ученья, учитель обезпечень на весь годъ, и ревизорамъ удобно лѣтомъѣздить по школамъ; но народъ этого ничего не знаетъ, а здравый смыслъ его говорить ему, что зимой дѣти спятъ 10 часовъ, поэтому головы ихъ свѣжки, что зимою забавъ и работъ для дѣтей нѣть, и если зимой учить по-дольше, захватывая вечера, на что нужно въ зиму въ $1\frac{1}{2}$ руб. лампу и настолько же керосина, то ученія будетъ довольно. Не говоря уже о томъ, что лѣтомъ всякий мальчикъ мужику нуженъ, и что лѣтомъ идетъ ему жизненное ученіе, которое важнѣе школьнаго. Народъ говоритъ, что за годъ платить намъ учителю

не за что, лучше мы прибавимъ ему за зимніе мѣсяцы — ему будетъ лестнѣе. И мы скорѣе найдемъ учителя за 25 рублей въ мѣсяцъ на семь мѣсяцевъ, чѣмъ за 12 руб. въ мѣсяцъ на весь годъ. А на лѣто учитель найдется въ другое мѣсто.

По третьему вопросу, о распределеніи школьнѣ по мѣстностямъ, распоряженія народа въ особенности отличаются отъ распоряженія училищнаго совѣта. Во-первыхъ, распределеніе школъ, т.-е. больше или менѣе ихъ распространено въ извѣстной мѣстности, всегда (когда народъ самъ распоряжается) зависитъ отъ всего характера населенія. Гдѣ народъ больше занимается промысломъ, ходить на заработки, гдѣ ближе къ городамъ, гдѣ ему нужнѣе грамота — тамъ и болнишь школьнѣ; гдѣ мѣстность болѣе глухая, земледѣльческая — тамъ ихъ менѣе. Во-вторыхъ, когда народъ самъ распоряжается, онъ распредѣляетъ школы такъ, чтобы каждый родитель имѣлъ возможность пользоваться школою за свои деньги, т.-е. посыпать въ нее своихъ дѣтей. Крестьяне маленькихъ не отдѣленныхъ деревень въ 40—50 душъ, какихъ наберется большая половина всего населенія, предпочитаютъ имѣть дешевенѣкаго учителя у себя въ деревнѣ, чѣмъ дорогого въ центрѣ волости, куда ихъ дѣти не могутъ ходить иѣздить. Отъ этого распределенія школьнѣ, самыя школы, устраиваемыя крестьянами, правда, отдаляются отъ требуемаго образца школы, но зато получаютъ самыя разнообразныя формы, поддѣлывающіяся повсюду къ мѣстнымъ условіямъ. Тутъ церковнослужитель учитъ изъ сосѣдней деревни 8 мальчиковъ въ своей квартирѣ, по 50 коп. въ мѣсяцъ. Тутъ маленькая деревня наняла солдата за 8 рублей въ зиму, и онъ ходить по дворамъ. Здѣсь богатый дворникъ нанялъ къ своимъ дѣтямъ учителя за 5 руб. и харчи, исосѣдніе крестьяне пристроились къ нимъ, приплачивая учителю по

2 руб. за мальчика. Тамъ большая деревня, или тѣсно сидящая волость собрала по 15 коп. съ души и съ 1,200 душъ наняла учителя за 180 рублей въ зиму. Тамъ священникъ учитъ, получая вознагражденіе, иногда деньги, иногда помощь работой, иногда то и другое. Главное различіе въ этомъ отношеніи взгляда крестьянъ отъ взгляда земства состоить въ томъ, что крестьяне, по мѣстнымъ условіямъ, болѣе или менѣе имъ выгоднымъ, устраиваютъ лучшаго или худшаго качества школы, но такъ, что нѣтъ ни одной мѣстности, которая бы такъ или иначе не могла устроить у себя ученіе, тогда какъ, при земскомъ устройствѣ, большая половина населенія остается въ всякой возможности въ какомъ бы то ни было дальнемъ будущемъ воспользоваться образованіемъ. Въ отношеніи мелкихъ деревень, составляющихъ вездѣ половину населенія, земско-министерское вѣдомство дѣйствуетъ весьма рѣшительно. Оно говоритъ: мы учреждаемъ школу тамъ, где есть помѣщеніе и где крестьяне съ волости собрали столько денегъ, чтобы держать учителя въ 200 руб.; мы добавляемъ отъ земства, сколько не достасть. И школа вносится въ списки, а деревни, которые отдалены отъ школы, могутъ возить своихъ дѣтей, если хотятъ. Разумѣется, крестьяне не возятъ, потому что далеко, а платятъ. Такъ въ Ясенецкой волости вѣсъ платятъ за 3 школы, но пользуются школами 3 деревни въ 450 душъ, а всѣхъ душъ 3000,— такъ что пользуются школами одна седьмая населенія, а платятъ всѣ. Въ Чермошенской волости 900 душъ, и есть школа, но въ школѣ учатся только до 30 учениковъ, такъ какъ всѣ деревни волости разбросаны. На 900 душъ должно быть около 400 учащихся. А между прочимъ, и въ Ясенецкой, и въ Чермошенской волости дѣло распределенія школъ уже считается уловлетворительно поконченнымъ.

По отношению къ выбору учителя, народъ тоже руководствуется совершенно другими взглядами, чѣмъ земство. Народъ, избирая учителя, по-своему смотрѣть и цѣнить его достоинства, какъ учителя. Если учитель побывалъ въ околотѣ, и народъ знаетъ, какие бываютъ результаты его ученія,—онъ цѣнить его по этимъ результатамъ, какъ хорошаго или дурнаго учителя; но помимо учительскихъ качествъ, народъ смотрѣть на то, чтобы учитель былъ человѣкъ близкій къ мужику, умѣющій понимать его жизнь и говорить русскимъ языкомъ, и потому всегда предпочтеть сельскаго городскому учителю. Но при этомъ народъ не имѣть никакихъ пристрастій или антипатій къ какому бы то ни было классу: дворянинъ, чиновникъ, мѣщанинъ, солдатъ, дьячекъ, священникъ—все равно, только бы былъ человѣкъ простой и русскій. Поэтому крестьяне и не имѣютъ никакого ловода исключать церковнослужителей изъ учителей, какъ это дѣлаютъ земства. Земства выбираютъ учителей изъ чужихъ людей, выписываютъ изъ городовъ, народъ же прі-искиваетъ ихъ въ своей средѣ. Главное же различие въ этомъ отношеніи между взглядомъ обществъ и земства состоить въ томъ, что у земства есть одинъ типъ—учитель, слушавшій педагогические курсы, кончившій курсъ семинаріи или училища, въ 200 руб. У народа, который не исключаетъ и этого учителя и цѣнить его, если онъ хороши, есть градашіи всѣхъ возможныхъ учителей. Кромѣ того, у большей части училищныхъ совѣтовъ есть опредѣленные любимыя типы учителей, большую частью типы, чуждые народу и чуждые народа, и есть нелюбимыя типы. Такъ, очевидно, любимый типъ многихъ уѣздовъ Тульской губерніи есть учительницы; нелюбимый же типъ есть церковнослужители, и во всемъ Тульскомъ уѣздѣ и Крапивенскомъ нѣть ни одной школы съ учителемъ

изъ духовныхъ лицъ, что въ административномъ отношеніи очень замѣчательно. Въ Крапивенскомъ уѣзде 50 приходовъ. Церковнослужители суть самые дешевые учителя, такъ какъ имѣютъ осѣдлость и большую частью могутъ учить въ своемъ домѣ съ помощью жены, дочерей,—и они-то, какъ нарочно, всѣ обойдены, какъ будто они самые вредные люди.

По отношенію къ вознагражденію учителей, отличіе взгляда народа отъ взгляда земства уже почти все высказано въ предыдущемъ. Оно состоится: 1) въ томъ, что народъ беретъ себѣ учителя по средствамъ, и признаетъ и знаетъ по опыту, что учителя есть на всѣ цѣны—отъ двухъ пудовъ муки въ мѣсяцъ до 30 руб. въ мѣсяцъ; 2) что учителя надо вознаграждать только за зимніе мѣсяцы — тѣ, въ которые можетъ быть ученіе; 3) что народъ, какъ въ устройствѣ помѣщенія, такъ и при вознагражденіи учителя, всегда умѣеть найти дешевый путь вознагражденія: они даютъ муку, сѣно, подводы, яйца и различныя мелочи, незамѣтныя для мѣра, но улучшающія положеніе учителя; 4) главное то, что учителю платятъ и прибавляютъ—или родители учениковъ помѣсячно, или все общество, пользующееся выгодами школы, а не незainteresованная прямо въ этомъ дѣлѣ администрація.

Земско-министерское вѣдомство въ этомъ отношеніи и не можетъ поступать иначе, какъ оно поступаетъ. Норма жалованья для образцового учителя дана, слѣдовательно, нужно собрать какъ бы то ни было эти средства. Напримеръ, предполагается обществомъ учредить школу,—волость даетъ известное количество копеекъ съ души. Земство соображаетъ, сколько прибавить? Нѣтъ требованій другихъ школъ,—оно даетъ больше, иногда вдвое того, что дало общество; иногда, если всѣ деньги распределены, даетъ меныше, или вовсе отказываетъ. Такъ, въ Крапивенскомъ уѣзде

есть общество, дающее 90 рублей, и земство къ nimъ приплачиваетъ 300 на школу съ помощникомъ; и есть другое общество, дающее 250 руб., и земство приплачиваетъ 50 руб.; и третье общество, которое предлагаетъ 56 руб., и земство отказываетъ ему въ прибавкѣ и въ открытии школы, такъ какъ этихъ денегъ недостаточно для нормальной школы, а деньги уже распределены. Итакъ, главная различія въ административномъ отношеніи взгляда народа и земства слѣдующія: 1) земство обращаетъ большое вниманіе на помощеніе и тратить на него большія деньги;—народъ обходитъ эти затрудненія домашними экономическими средствами и смотритъ на школы грамотности, какъ на преходящія временные учрежденія; 2) земско-министерское вѣдомство требуетъ ученья круглый годъ, за исключениемъ юля и августа, и нигдѣ не вводить вечернихъ классовъ;—народъ требуетъ ученья только зимою и любить вечерніе классы; 3) земско-министерское вѣдомство имѣеть определенный типъ учителей, ниже которого оно не признаетъ школы, и имѣеть отвращеніе къ церковникамъ и вообще мѣстнымъ грамотеямъ;—народъ никакой нормы не признаетъ и избираетъ учителей преимущественно изъ жителей мѣстныхъ; 4) земско-министерское вѣдомство распредѣляетъ школы случайно, т.-е. руководствуясь тѣмъ только, чтобы могло составиться нормальное училище, и не заботится о той большей половинѣ населенія, которая при этомъ распредѣленіи остается внѣ школьнаго образованія;—народъ не признаетъ не только определенной внѣшней формы школы, а самыми разнообразными путями пріобрѣтаетъ себѣ на всякия средства учителей, устраиваетъ школы худшія и дешевыя на маленькия средства, хорошия и дорогія на большія средства, и при этомъ преимущественно обращаетъ вниманіе на то, чтобы всѣ мѣстности пользовались на

свои деньги ученьемъ; 5) земско-министерское вѣдомство опредѣляетъ одну мѣру вознагражденія, довольно высокую, и произвольно увеличиваетъ прибавку отъ земства; — народъ требуетъ наивозможнѣйшей экономіи и распредѣляетъ вознагражденіе такъ, чтобы оно платилось прямо тѣми, чьи дѣла учатся.

Кажется, излишне распространяться о томъ, въ какой мѣрѣ ясно выражается въ этихъ требованіяхъ здравый смыслъ народа въ противоположность тому искусственному устройству, въ которое, при самомъ его нарожденіи, уже пытаются заковать дѣло народнаго образованія. Но кромѣ этого, чувство справедливости невольно возмущается противъ такого порядка вещей. Посмотрите, что, собственно, дѣлается. Народъ почувствовалъ потребность образованія и началъ дѣйствовать къ достижению своей цѣли. Кромѣ всѣхъ налоговъ, которые онъ платить, онъ наложилъ самъ на себя налогъ для образованія, т.-е. сталъ напоминать учителей. Что же мы сдѣлали? «А ты платиць еще, — сказали мы. Постой же, ты глупъ, грубъ. Давай деньги, мы тебѣ устроимъ это лучше».

Народъ отдалъ деньги (какъ я говорилъ, во многихъ земствахъ сборъ на училища прямо обратили въ налогъ). Взяли деньги и устроили ему образованіе.

Я не повторяю о томъ, что устроено образованіе искусственное, но какъ устроили самое дѣло? Въ Крапивенскомъ уѣздѣ 40.000 душъ, считая и дѣвочекъ, по послѣдней ревизії. На 40.000 душъ, по таблицѣ Буняковскаго, «распредѣленія 10.000 православнаго населенія по возрастамъ, за 1862 г.», мужскаго пола отъ 6 до 14 лѣтъ должно быть 1,834, женскаго пола — 1,989; итого 3.823 на 10.000. По моимъ же наблюденіямъ — болѣе этого, вѣроятно отъ прибыли населенія, такъ что среднее число учащагося населенія смѣло можно положить въ 4.000. Въ школѣ, сред-

нимъ числомъ, бываетъ въ большихъ центрахъ 60 учащихся, въ малыхъ же центрахъ отъ 10 до 25. Для того, чтобы всѣ учились, нужны школы въ большей половинѣ населенія въ малыхъ центрахъ, по 10, 15 и 20 учениковъ; такъ что норма училища, по моему мнѣнію, болѣе 30 человѣкъ. Сколько же нужно училищъ изъ 16,000? 16,000 дѣлимъ на 30 = 530 училищъ. Положимъ, что, хотя при открытии школъ, поступать всѣ ученики отъ 7 до 15-лѣтняго возраста, но что не всѣ они будутъ ходить въ продолженіе всѣхъ 8 лѣтъ; скинемъ со счетовъ $\frac{1}{4}$ часть, т.-е. 130 училищъ и, следовательно, 4.200 учащихся. Положимъ школъ 400. Устроено только 20 училищъ. Земство даетъ 2,000 руб., прибавило 1,000, стало 3.000. Съ крестьянъ собирается съ нѣкоторыхъ по 15 к. съ души, около 4.000. На постройки училищъ идетъ 700 р., на педагогические курсы въ одинъ годъ издержано 1.200 р. Но положимъ, что земство будетъ дѣйствовать совершенно просто и разумно, не тратя на курсы и другіе пустяки; положимъ, что со всѣхъ крестьянъ будетъ собирать по 15 к. новаго училишнаго налога, — какая же будущность этого дѣла? Съ крестьянъ 6.000, съ земства 3.000, итого 9.000. Положимъ, что прибавится еще 10 школъ, 9.000 только въ-обрѣзъ достанетъ на поддержаніе этихъ школъ, и то только въ томъ случаѣ, если училищный совѣтъ будетъ дѣйствовать въ высшей степени разумно и экономно. Слѣдовательно, при земской администраціи, 30 школъ на 40,000 душъ есть высший предѣлъ того, до чего можетъ достигнуть распространеніе школьнаго дѣла въ уѣздѣ. И этого предѣла можетъ достигнуть школьнное дѣло только въ томъ случаѣ, если всѣ крестьяне наложатъ на себя налогъ въ 15 к. съ души, что весьма сомнительно, если распоряженіе этими деньгами будетъ въ рукахъ не крестьянъ, а земства.

Я не говорю о возможной со стороны земства прибавкѣ къ 3.000, потому что эта прибавка въ 3.000 рублей частью лежитъ на тѣхъ же крестьянахъ, съ другой стороны ничѣмъ не обеспечена и составляетъ совершенно случайное средство. Итакъ, чтобы привести дѣло народнаго образования въ то положеніе, въ которомъ оно должно быть, т. - е. чтобы на 40,000 душъ было 400 училищъ, и чтобы школы не были игрушкой, а отвѣчали на дѣйствительную потребность народа, нѣть другого выхода, какъ наложить на крестьянъ не 15 коп., а 3 руб. съ души, съ тѣмъ, чтобы составилась та необходимая сумма въ 300 р. на училище. Да и тогда я не вижу причины, почему устроилось бы столько школъ, сколько нужно. Развѣ мы не видимъ, что теперь, когда самое простое ариѳметическое вычисленіе показываетъ, что одно средство для преуспѣянія школьнаго есть упрощеніе пріемовъ, простота, дешевизна устройства школы,—педагоги, какъ будто на пари, выдумываютъ, какъ бы потруднѣе, посложнѣе, подороже (и, не могу не прибавить, похуже) придумать обученіе? У гг. Бунакова и Евтушевскаго я насчиталъ на 300 р. учебныхъ пособій, по ихъ понятію, совершенно необходимыхъ для устройства первоначальной школы. А въ педагогическихъ кружкахъ только и рѣчи, чтобы готовить въ семинаріяхъ учителей такихъ усовершенствованныхъ, что его и за 400 р. не найдешь въ деревню. На томъ пути усовершенствованій, на какомъ стоитъ педагогія, для меня совершенно очевидно, что если бы собрали съ уѣзда 120,000 р., педагоги нашли бы имъ мѣсто и въ 20 училищахъ съ подвинчивающими столами, семинаріями для учителей и т. п. Развѣ мы не видѣли, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ закрыли 40 школьнаго, и тѣ, которые закрыли, вполнѣ увѣрены, что они подвинули этимъ школьнаго дѣло.

такъ какъ у нихъ теперь 20 школъ хорошихъ? И замѣчательнѣе всего, что тѣ, кто заявляетъ эти требованія, ни мало не заботятся ни о томъ, нужно ли это тому народу, для которого они все это готовятъ, ни еще менѣе, кто за это будетъ платить? Но земства такъ затуманены всѣми этими требованіями, что не видятъ простого расчета и простой справедливости. Точно человѣкъ попросилъ бы меня купить для него въ городѣ 2 пуда муки на мѣсяцъ, а я бы на этотъ рубль купилъ ему коробку вонючихъ конфетъ, и еще упрекалъ бы его въ невѣжествѣ за то, что онъ недоволенъ.

Слѣдя своему правилу, что критика должна указывать на то, какимъ должно быть то, что нехорошо, постараюсь указать на то, какъ должно бы быть устроено школьнное дѣло для того, чтобы оно не было игрушкой и имѣло будущность. Отвѣтъ — тотъ же, какъ и на первые два вопроса,—свобода. Нужно предоставить народу свободу устраивать свои школы, какъ онъ хочетъ, и вмѣшиваться въ самое дѣло устройства школъ какъ можно меньше. Только при такомъ взгляде на дѣло уничтожатся тотчасъ главныя препятствія къ распространенію школъ, которыхъ казались непреодолимыми. Главныя препятствія — недостаточность средствъ и невозможность увеличить ихъ. На первое народъ отвѣчаетъ тѣмъ, что онъ употребляетъ всевозможныя мѣры, чтобы школы обходились дешево; на второе народъ отвѣчаетъ, что средства всегда найдутся, былъ бы онъ самъ хозяинъ, а только на заведеніе того, чего ему не нужно, прибавлять средства онъ не согласенъ. Существенное различіе взгляда народа и взгляда земско-министерскаго вѣдомства состоится въ слѣдующемъ: 1) по мнѣнію народа, нѣтъ никакой одной опредѣленной нормы и формы школы, вѣнѣ и ниже которой школа уже не-

признаема, какъ это предполагаетъ земско - министерское вѣдомство; школа можетъ быть всякая: и самая лучшая дорогая, и самая плохонькая дешевая; но и въ самой плохонькой можно научиться грамотѣ и пользоваться ею, и, какъ на богатый приходъ назначаютъ получше попа и церковь строятъ побогаче, такъ и на богатое село можно получше устроить школу, а на бѣдное похуже; но какъ молиться можно одинаково и въ богатомъ и въ бѣдномъ приходѣ, такъ точно и учиться; 2) народъ считаетъ для своего образованія первымъ необходимымъ условіемъ равномѣрное, по всѣмъ одинаковое разлитіе образованія, хотя въ самой низшей степени, а потомъ уже предполагаетъ дальнѣйшее, опять же равномѣрное поднятіе образованія. Земско - министерское же вѣдомство какъ будто считаетъ нужнымъ дать нѣкоторымъ счастливцамъ избраннымъ, $\frac{1}{20}$ всѣхъ, образованіе, какъ образчикъ того, какъ оно хорошо; 3) различіе то, что земско-министерское вѣдомство, или не умѣя, или нарочно не желая считать, подняло все школьнное дѣло на такую высокую, дорогую, совсѣмъ чуждую народу ступень, что при той высокой цѣнѣ, въ которую обходится образованіе, не предвидится никакого выхода изъ этого положенія, и число учащихся никогда не можетъ увеличиться; народъ же, умѣя считать, и заинтересованный въ этомъ счетѣ, вѣроятно, уже давно сдѣлалъ тотъ расчетъ, про который я говорилъ, и ясно какъ день видѣть, что эти дорогія школы, обходящіяся рублей по 400 на каждую, хотя, можетъ-быть, и хороши, но не тѣ, какія ему нужны, и всѣми средствами старается уменьшить расходы своихъ школьн.

Какъ же поступить, что же дѣлать земствамъ теперь для того, чтобы дѣло это не было игрушкой и забавой, а имѣло будущность? Сообразоваться съ требованіями народа, и сколь возможно болѣе удешевлять,

освобождать формы школы и предоставлять обществу наибольшую власть въ устройствѣ школъ.

Для этого нужно, чтобы земства отказались совершенно отъ распределенія сборовъ на училища и распределенія училищъ по мѣстностямъ, а предоставили бы это распределеніе самимъ крестьянамъ. Определеніе платы учителю, наемъ, покупка или постройка дома, выборъ мѣста и самого учителя—все это должно быть вполнѣ предоставлено крестьянамъ. Земство, т.-е. училищный совѣтъ долженъ только просить общества — сообщить ему о томъ, гдѣ и на какихъ основаніяхъ устроены училища, и не съ тѣмъ, чтобы, узнавши, запрещать эти школы, какъ это дѣлается теперь, но съ тѣмъ, чтобы, узнавши про условія существованія училища, прибавлять (если условія эти согласны съ требованіями совѣта) отъ земства въ пособіе основавшемуся училищу извѣстную, разъ определенную, долю того, сколько училище стоитъ обществу: половину, треть, четверть, смотря по количеству училищъ и средствамъ и желанію земства. Такъ напримѣръ, одна деревня въ 20 душъ нанимаетъ прохожаго на зиму за два рубля въ мѣсяцъ учить ребята. Училищный совѣтъ, т.-е. довѣренное отъ него лицо, о которомъ скажу послѣ, получивъ о томъ свѣдѣніе, выписываетъ прохожаго къ себѣ, разспрашиваетъ его, что онъ знаетъ, какъ учить, и если только прохожій хоть немного грамотенъ и ничего зловреднаго не представляетъ, назначаетъ ему въ прибавку ту долю, которая определена земствомъ, половину, или треть, или четверть. Точно такъ же училищный совѣтъ поступаетъ и въ отношеніи священно-церковно-служителя, нанятаго обществомъ за 5 рублей въ мѣсяцъ, или учителя, нанятаго за 15 руб. въ мѣсяцъ. Само собою разумѣется, что такъ поступаетъ училищный совѣтъ въ отношеніи тѣхъ учителей, которыхъ

общества нанимаютъ сами; но, если общества обращаются къ училищному совѣту, то онъ рекомендуетъ имъ учителей на тѣхъ же условіяхъ. Но при этомъ земство не должно забывать, что учителя не должны быть, какъ теперь, только въ 200 руб.; училищный совѣтъ долженъ быть адресной конторой для учителя всякаго рода и всякихъ цѣнъ, отъ одного рубля до 50 рублей въ мѣсяцъ. На постройки училищный совѣтъ ничего не тратитъ и ничего не прибавляетъ, такъ какъ это одинъ изъ самыхъ непроизводительныхъ расходовъ. Но земство не должно брезгать, какъ это дѣлается теперь, дешевыми учителями въ 2, 3, 4, 5 рублей въ мѣсяцъ и помѣщеніями въ курсныхъ избахъ, или переходными помѣщеніями по дворамъ. Земство должно помнить, что первообразъ училища, тотъ идеалъ, къ которому должно стремиться, не есть каменный домъ, желѣзомъ крытый, съ досками и партами, какія мы видимъ въ образцовыхъ училищахъ, а та самая изба, въ которой мужикъ живетъ, съ тѣми лавками и столами, на которыхъ онъ обѣдается, — ни не учитель въ сюртуке и учительница въ шиньонѣ, а учитель въ кафтанѣ и рубахѣ, или паневѣ и платкѣ на головѣ, и не съ сотней учениковъ, а съ 5, 6 до 10. Земство не должно имѣть пристрастій или антипатій къ известнымъ типамъ учителей, какъ это дѣлается теперь. Теперь, напримѣръ, въ тульскомъ земствѣ есть пристрастіе къ типу учительницы изъ гимназій и духовныхъ училищъ, и большая часть училищъ въ Тульскомъ уѣздѣ завѣдуются ими. Въ Крапивенскомъ уѣздѣ есть странная антипатія къ учителямъ изъ духовенства, такъ что на уѣздѣ, въ которомъ до 50 приходовъ, неѣтъ ни одного учителя изъ церковнослужителей. Земство, при предложеніи учителей, должно руководствоваться двумя главными соображеніями: во-первыхъ, чтобы

учитель быть какъ можно дешевле; во-вторыхъ, чтобы онъ, по своему воспитанію, какъ можно ближе стоялъ къ народу. Только, благодаря противоположному взгляду на дѣло, можно объяснить себѣ то, напримѣръ, непонятное явленіе, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ (почти то же во всей губерніи и въ большинствѣ губерній) есть 50 приходовъ и 20 школъ, и на всѣ 20 школъ нѣтъ ни одного учителя священно и церковнослужителя, тогда какъ нѣтъ прихода, въ которомъ бы не нашлись священникъ или дьяконъ, дьячекъ, ихъ дочери, жены, которые не взяли бы на себя охотно учительское занятіе за вчетверо меньшую плату, чѣмъ могутъ взять учитель или учительница, изъ города пріѣзжающіе въ деревню. Но мнѣ скажутъ: каковы же будутъ эти школы съ богомольцами, богомолками, пьяными солдатами, выгнанными писарями и дѣячками? И какой возможенъ контроль надъ такими безформенными школами? На это отвѣчу, во-первыхъ, что учителя эти, богомолки, солдаты и дѣячки, совсѣмъ не такъ совершенно дурны, какъ это вообще думаютъ. Въ моей школьнай практикѣ я имѣлъ дѣло часто съ учениками этихъ школъ, и нѣкоторые изъ нихъ знали читать бѣгло и писать красиво, и очень скоро бросали дурные привычки, вынесенные изъ этихъ школъ. Мы всѣ знаемъ грамотныхъ мужиковъ, выученныхъ въ такихъ школахъ, и нельзя сказать, чтобы грамота эта была безполезна или вредна. Во-вторыхъ, отвѣчу, что учителя этого разбора бываютъ особенно дурны потому, что они совершенно заброшены въ глупи и учать безъ всякой помощи и наставлений, и что теперь нѣтъ ни одного человѣка изъ старыхъ учителей, который бы не сказалъ вамъ съ сожалѣніемъ, что онъ не знаетъ новыхъ приемовъ и учился самъ на мѣдные деньги, и что весьма многіе изъ нихъ, въ особенности церковнослу-

жители изъ молодыхъ, весьма охотно готовы учиться новымъ приемамъ. Эти учителя не должны прямо быть отвергаемы, какъ абсолютно - негодные. Между ними есть и худшіе и лучшіе (и я видѣлъ изъ нихъ очень способныхъ). Ихъ нужно сравнивать, выбирать лучшихъ, поощрять, сводить ихъ съ другими, лучшими учителями, и учить ихъ,—что очень возможно и въ чемъ именно должно состоять дѣло училищнаго совѣта.

Но какъ же контролировать ихъ, слѣдить за ними, учить ихъ, если ихъ расплодятся сотни по уѣзду? По моему мнѣнію, дѣло земства и училищнаго совѣта должно состоять только въ томъ, чтобы слѣдить за педагогической стороной дѣла, и это весьма возможно, если будутъ приняты слѣдующія мѣры: въ каждомъ земствѣ, если оно взяло на себя обязанность распространенія или содѣйствія народному образованію, должно быть одно лицо, — будетъ ли то бесплатный членъ училищнаго совѣта, или человѣкъ на жалованіи не менѣе 1.000 рублей, нанятый земствомъ, — одно лицо завѣдывающее педагогической стороной дѣла въ уѣздѣ. Лицо это должно иметь общее свѣжее образованіе въ предѣлахъ гимназическаго курса, т.-е. основательно знать русскій и отчасти славянскій языкъ, основательно знать ариѳметику и алгебру, и быть учителемъ, т.-е. знать практику педагогического дѣла. Лицо это должно быть свѣжеобразованное, потому что я замѣчалъ, что очень часто свѣдѣнія человѣка, давно кончившаго курсъ даже въ университетѣ, не освѣжавшаго свое образованіе, бываютъ недостаточны не только для руководства учителей, но даже и для экзамена въ сельской школѣ. Лицо это непремѣнно должно быть учителемъ въ той же самой мѣстности, — для того, чтобы въ требованияхъ своихъ и наставленіяхъ оно постоянно

имѣло въ виду тотъ педагогический матеріалъ, съ которыемъ имѣютъ дѣло другіе учителя, и поддерживало къ себѣ то живое отношеніе въ дѣйствительности, которое есть главное средство противъ заблужденій и ошибокъ. Если какое земство не имѣть такого человѣка и не хочетъ нанять такого, то, по моимъ понятіямъ, такому земству дѣлать рѣшительно нечего относительно народнаго образованія, — кромѣ какъ давать деньги, потому что всякое вмѣшательство въ административную часть дѣла (что дѣлается теперь) только вредно.

Этотъ членъ земства, или нанятый земствомъ образованный человѣкъ, долженъ имѣть лучшую въ уѣздѣ образцовую школу съ помощникомъ. Кромѣ веденія этой школы и примѣненія въ ней всѣхъ новыхъ пріемовъ ученія, главный учитель этотъ долженъ слѣдить за остальными школами. Школа эта не должна быть образцовою въ томъ смыслѣ, чтобы онъ вводилъ въ ней всякие кубики и картины, и всякую глупость, которую выдумаютъ немцы, но въ томъ смыслѣ, что въ этой школѣ онъ надѣлъ тѣми же самыми крестьянскими дѣтьми, изъ которыхъ состоятъ другія школы, дѣлаетъ опыты наиболѣе простѣйшихъ пріемовъ, такихъ, которые бы могли быть усвоены большей частью учителей—дѣячковъ, солдатъ, составляющихъ большинство въ школахъ. Такъ какъ, при томъ устройствѣ, которое я предлагаю, несомнѣнно образуются въ большихъ центрахъ большія достаточныя школы (какъ я думаю, въ отношеніи і къ 20 всѣхъ другихъ школъ), и въ этихъ большихъ школахъ будутъ учителя на степени образованія кончившихъ курсъ духовныхъ семинаристовъ, то главный учитель объѣзжаетъ всѣ эти большія школы, собираетъ къ себѣ этихъ учителей по воскресеньямъ, указываетъ имъ недостатки, предлагаетъ новые пріемы, даетъ со-

вѣты и книги для ихъ собственного образованія и приглашаетъ ихъ по воскресеньямъ въ свою школу. Библіотека главнаго учителя должна состоять изъ нѣсколькихъ экземпляровъ бібліи, славянской и русской грамматики, ариѳметики и алгебры. Главный учитель, насколько у него есть времени, объѣзжаетъ и мелкія школы и приглашаетъ къ себѣ ихъ учителей; но обязанность слѣдить за мелкими учителями возлагается на старшихъ учителей, которые точно такъ же объѣзжаютъ каждый въ своемъ округѣ эти школы и приглашаютъ учителей къ себѣ, въ воскресенія и въ будни. Земство или платить учителямъ на разѣзды, или, при своей приплатѣ къ тому, что даютъ общества, выговариваетъ отъ общества подводы для разѣздовъ. Сѣѣзы учителей и посѣщеніе учителями школъ разныхъ и лучшихъ есть одно изъ главныхъ условій для успѣшнаго хода дѣла, и потому на организацію этихъ сѣѣзовъ земство должно обратить особенное вниманіе и не жалѣть расходовъ. Кроме того, въ большихъ школахъ, где будетъ болѣе 50-ти учениковъ, вместо помощниковъ, которые теперь есть въ школахъ, должны изъ учениковъ и ученицъ выбираться болѣе способные къ учительской должности и быть помощниками по 2, по 3. Этимъ помощникамъ назначается жалованье отъ 50 к. до 1 р. въ мѣсяцъ, и учитель отдельно занимается съ ними по вечерамъ, съ тѣмъ, чтобы они не отставали отъ другихъ. Эти помощники, выбранные изъ лучшихъ, должны составлять будущихъ учителей для замѣны низшихъ въ мелкихъ школахъ. Само собою разумѣется, что организація этихъ сѣѣзовъ учителей мелкихъ и большихъ школъ, и объѣзды старшаго учителя, и образованіе учителей изъ помощниковъ-учениковъ — могутъ сложиться самыми разнообразными способами; но дѣло въ томъ, что наблюденіе,

надъ какимъ бы то ни было большимъ количествомъ школъ (хотя бы оно дошло до нормы одной школы на 100 душъ) такимъ образомъ возможно. При такомъ устройствѣ, учителя какъ большихъ, такъ и малыхъ школъ будуть постоянно чувствовать, что труды ихъ оцѣниваются, что они не зарылись въ глушь деревни безъ выхода, что у нихъ есть товарищи, руководители, и что, какъ въ дѣлѣ обучения, такъ и въ личномъ своемъ дальнѣйшемъ образованіи и улучшеніи своего положенія, у нихъ есть пути и выходы. При такомъ устройствѣ, богоомолецъ или дьячекъ, который способенъ учиться, самъ будетъ учиться; тотъ же, который не способенъ или не хочетъ учиться, будетъ замѣненъ другимъ. Время учения должно быть, какъ того желають всѣ мужики, 7 мѣсяцевъ зимы, и потому жалованье должно опредѣляться помѣсячно. При такомъ устройствѣ, не говоря о быстротѣ и равномѣрности распространенія образованія, выгоды будутъ состоять въ томъ, что школы оснуются по тѣмъ центрамъ, гдѣ необходимость въ нихъ чувствуется народомъ, гдѣ онъ самородно и потому прочно основываются. Тамъ, гдѣ характеръ народа требуетъ образованія, — тамъ оно будетъ прочно. Посмотрите: въ городахъ, между дворниками, зажиточными крестьянами, такъ или иначе, но дѣти выучатся грамотѣ и никогда не забудутъ, — а въ глухой мѣстности, какъ мы часто видимъ, помѣщикъ оснуетъ школу, дѣти выучатся прекрасно, но черезъ 10 лѣтъ все забыто, — и населеніе такое же безграмотное, какъ и было прежде. Поэтому-то особенно дороги тѣ центры, большие они или малые, гдѣ самородно зарождаются школы. Тамъ, гдѣ такая школа зародилась, какъ бы плоха она ни была, она пустить корни, и раньше или позже населеніе будетъ грамотно. И поэтому надо дорожить этими ростками, а не дѣ-

лать, какъ сплошь да рядомъ,—не запрещать потому, что школа не по нашему вкусу, т.-е., не убивать ростокъ и не втыкать искусственно въ другомъ мѣстѣ вѣтку, которая не пойдетъ. Только при такомъ устройствѣ, безъ учрежденія дорогихъ и искусственныхъ семинарій выбранные — лучшіе изъ среды учениковъ и ученицъ, и образованные въ самыхъ школахъ — составлять тотъ контингентъ народныхъ дешевыхъ учителей, которые замѣняютъ солдатъ и дьячковъ, и будутъ вполнѣ удовлетворять всѣмъ требованіямъ народа и образованнаго сословія. Главная выгода такого устройства та, что только такое устройство даетъ будущность развитію народнаго образованія, то-есть выведетъ насъ изъ того тупого переулка, въ который зашли земства, благодаря дорогимъ школамъ и отсутствію новыхъ источниковъ для увеличенія ихъ числа. Только когда народъ самъ будетъ избирать центры для школъ, самъ выбирать учителей, опредѣлять размѣръ вознагражденія и непосредственно пользоваться выгодой школы, только тогда онъ и прибавить средствъ на школу, если это понадобится. Я знаю общества, которые платили по 50 к. съ души на школу въ своей деревнѣ. Но платить на школу съ волости по 15-ти кол. уже трудно заставить крестьянина, когда не всѣ пользуются школой. На весь уѣздъ, на земство крестьяне не прибавятъ и копейки, потому что чувствуютъ, что не будутъ пользоваться выгодами за свои деньги. Только при такомъ устройствѣ очень скоро найдутся тѣ средства для хорошаго содержанія и всѣхъ школъ, по 1-й на 100 душъ, которая, кажется, такъ невозможно найти при теперешнемъ устройствѣ. Кромѣ того, при томъ устройствѣ, которое я предлагаю, интересы крестьянскихъ обществъ и земства, какъ представителя интеллигенціи мѣстности, будутъ неразрывно связаны. Земство

даетъ, положимъ, третью часть того, что даютъ крестьяне. Давая эти деньги, оно, очевидно, тѣмъ или другимъ путемъ будетъ заботиться о томъ, чтобы деньги не пошли тунью, и, следовательно, слѣдить и за тѣми деньгами, $\frac{2}{3}$ которыхъ даны крестьянскимъ обществомъ. Земство, выдавая деньги, знаетъ также, что общество дѣйствительно хочетъ школы, такъ какъ оно дало деньги. Крестьянское общество видитъ, что земство даетъ свою часть, и потому вѣрить и признаетъ право земства слѣдить за ходомъ ученья. И, вмѣстѣ съ тѣмъ, наглядно видить то различіе, которое существуетъ между школой, содержащейся на болѣе дешевая и содержащейся на болѣе дорогія средства, и избираетъ ту, какая ему нужна или возможна по его средствамъ.

Возьму опять известный мнѣ Крапивенскій уѣздъ для того, чтобы показать, какое различіе отъ существующаго можетъ дать предлагаемое устройство. Что при разрѣшеніи народу открывать школы, гдѣ и какія онъ хочетъ, явится тотчасъ же вновь очень много школъ, для меня не можетъ быть никакого сомнѣнія. Я уѣждены, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ, въ которомъ находится 50 приходовъ, въ каждомъ приходѣ всегда будетъ школа, такъ какъ приходы всегда центры населеній, и такъ какъ изъ всѣхъ церковнослужителей всегда найдется одинъ, который способенъ учить, имѣть къ этому и охоту и найдеть выгоду. Кроме церковнослужительскихъ, вѣроятно откроются тѣ 40 школъ, которые были закрыты (или вѣраѣ 30, такъ какъ въ числѣ закрытыхъ были церковнослужительскія), и вновь откроется школъ весьма много, такъ что съ существующими 20-ю школами не въ долгомъ времени явится количество, недалекое отъ 400.

Повѣрять или не повѣрять мнѣ въ этомъ, я пред-

положу, что въ Крапивенскомъ уѣзда, при передачѣ этого дѣла въ руки народа, вновь открылось 380 школъ, итого будетъ 400 школъ, и постараюсь определить, возможно ли существованіе этихъ 400 школъ, то-есть почти въ 20 разъ больше того, что есть,— при тѣхъ же условіяхъ, которыхъ я предполагалъ при разсмотрѣніи существующаго порядка.

Предполагая, что всѣ крестьяне платятъ по 15 коп. съ души, и земство даетъ 3,000 р., собирается 9,000 р., которыхъ только достаеть на 30 школъ при прежнемъ устройствѣ. При новомъ же устройствѣ:

Полагаю, что осталось изъ старыхъ нераздѣльными 10 школъ; полагаю учителю въ этихъ большихъ школахъ по 20 р. въ мѣсяцъ, на семь зимнихъ мѣсяцевъ—1400 р.

Полагаю, что при каждомъ приходѣ основалась школа съ платою по 5 р. въ мѣсяцъ, на 50 школъ—1750 р.

Полагаю, что остальныхъ 340 — дешевыхъ, по 2 р. въ мѣсяцъ; по 15 р. на школу, на 340—5,100 р. Итого на 400 школъ выйдетъ жалованья 8,250 р. На училищная пособія и развѣзы остается 750 рублей.

Цифры жалованья учителямъ поставлены мною не произвольно; но дорогимъ учителямъ — дороже, чѣмъ они получаютъ теперь помѣсячно круглый годъ. Точно такъ же и церковнослужителямъ столько, сколько, въ большинствѣ случаевъ, берутъ они за обученіе. Школы же дешевые, по два рубля въ мѣсяцъ, положены мною гораздо дороже, чѣмъ нанимаютъ крестьяне въ дѣйствительности, такъ что этотъ расчетъ можетъ быть смѣло принять. При этомъ расчетѣ составляется и то ядро старшихъ учителей изъ 10 дорогихъ и 10 или болѣе церковнослужителей. Очевидно, что только при этомъ расчетѣ школьнное дѣло стано-

вится на степень серьезного и возможного дела, и имѣть ясную и определенную будущность.

Если высказанное мною теперь не убедить никого, значитъ, я не умѣль выразить то, что хотѣлъ, и переспоривать никого не желаю. Я знаю, что нѣтъ безнадежа глушихъ, какъ тѣхъ, которые не хотятъ слышать. Я знаю, какъ это бываетъ съ хозяевами. Новая молотилка куплена дорого, поставлена, пустили молотить. Молотить дурно, какъ ни подвинчивай доску, нечисто молотить, и зерно идетъ въ солому. Но хоть и убытокъ, хоть и ясный расчетъ бросить молотилку и молотить иначе, но деньги потрачены, молотилка налажена, «пускай молотить», говорить хозяинъ. То же будетъ и съ этимъ дѣломъ. Я знаю, еще долго будутъ процвѣтать наглядная обученія: и кубики, и пуговки вмѣсто ариѳметики, и шипѣніе, и сиканіе для обученія буквъ, и 20 школъ нѣмецкихъ дорожихъ — вмѣсто нужныхъ 400 дешевыхъ народныхъ. Но я тоже твердо знаю, что здравый смыслъ русского народа не позволитъ ему принять эту навязываемую ему, ложную и искусственную систему обучения.

Народъ, главное заинтересованное лицо и судья, и ухомъ не ведеть теперь, слушая наши болѣе или менѣе остроумныя предположенія о томъ, какими манерами лучше приготовить для него духовное кушеніе образованія; ему все равно, потому что онъ твердо знаетъ, что въ великому дѣлѣ своего умственного развитія онъ не сдѣлаетъ ложнаго шага и не приметъ того, что дурно, — и какъ къ стѣнѣ горохъ будутъ попытки по-нѣмецки образовывать, направлять и учить его.