

ЛЕВ
ТОЛСТОЙ

ПОЛНОЕ СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ 8

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СТАТЬИ

1860–1863 гг.

Весь Толстой в один клик

Лев Толстой

**Полное собрание сочинений.
Том 8. Педагогические
статьи 1860–1863 гг.**

«Библиотечный фонд»

1860–1863

Толстой Л. Н.

Полное собрание сочинений. Том 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. / Л. Н. Толстой — «Библиотечный фонд», 1860–1863 — (Весь Толстой в один клик)

Содержание

Лев Николаевич	5
Предисловие к электронному изданию	6
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ	10
ПРЕДИСЛОВИЕ К ВОСЬМОМУ ТОМУ.	11
РЕДАКЦИОННЫЕ ПОЯСНЕНИЯ.	13
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ	16
К ПУБЛИКЕ.	17
О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.	18
О ЗНАЧЕНИИ ОПИСАНИЙ ШКОЛ И НАРОДНЫХ КНИГ.	31
ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ	33
МЕСЯЦЫ.	
Общий очерк характера школы. Чтение механическое и	33
постепенное. Грамматика и писанье.	
ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ	61
МЕСЯЦЫ.	
Священная история. Русская история. География.	61
ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ	80
МЕСЯЦЫ. (Продолжение)	
О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.	90
О СВОБОДНОМ ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗВИТИИ ШКОЛ В	102
НАРОДЕ.	
Конец ознакомительного фрагмента.	112

**Лев Николаевич
Толстой
Полное собрание сочинений. Том 8
Педагогические статьи**

Государственное издательство
«Художественная литература»
Москва – 1936

Электронное издание осуществлено компаниями [ABBYU](#) и [WEXLER](#) в рамках крауд-сорсингового проекта [«Весь Толстой в один клик»](#)

Организаторы проекта:

[Государственный музей Л. Н. Толстого](#)

[Музей-усадьба «Ясная Поляна»](#)

[Компания АБВУУ](#)

Подготовлено на основе электронной копии 8-го тома Полного собрания сочинений Л. Н. Толстого, предоставленной [Российской государственной библиотекой](#)

Предисловие и редакционные пояснения к 8-му тому Полного собрания сочинений Л. Н. Толстого можно прочитать в настоящем издании

Электронное издание 90-томного собрания сочинений Л. Н. Толстого доступно на портале www.tolstoy.ru

Если Вы нашли ошибку, пожалуйста, напишите нам report@tolstoy.ru

Предисловие к электронному изданию

Настоящее издание представляет собой электронную версию 90-томного собрания сочинений Льва Николаевича Толстого, вышедшего в свет в 1928—1958 гг. Это уникальное академическое издание, самое полное собрание наследия Л. Н. Толстого, давно стало библиографической редкостью. В 2006 году музей-усадьба «Ясная Поляна» в сотрудничестве с Российской государственной библиотекой и при поддержке фонда Э. Меллона и *координации* Британского совета осуществили сканирование всех 90 томов издания. Однако для того чтобы пользоваться всеми преимуществами электронной версии (чтение на современных устройствах, возможность работы с текстом), предстояло еще распознать более 46 000 страниц. Для этого Государственный музей Л. Н. Толстого, музей-усадьба «Ясная Поляна» вместе с партнером – компанией АBBYY, открыли проект «Весь Толстой в один клик». На сайте readingtolstoy.ru к проекту присоединились более трех тысяч волонтеров, которые с помощью программы АBBYY FineReader распознавали текст и исправляли ошибки. Буквально за десять дней прошел первый этап сверки, еще за два месяца – второй. После третьего этапа корректуры *тома и отдельные произведения* публикуются в электронном виде на сайте tolstoy.ru.

В издании сохраняется орфография и пунктуация печатной версии 90-томного собрания сочинений Л. Н. Толстого.

*Руководитель проекта «Весь Толстой в один клик»
Фекла Толстая*

L É O N T O L S T O Ì

O E U V R E S C O M P L È T E S

SOUS LA RÉDACTION GÉNÉRALE
de V. TCHERTKOFF

AVEC LA COLLABORATION DU COMITÉ DE RÉDACTION:
K. CHOKHOR-TROTSKY, N. GOUDZY, N. GOUSSEFF, A. GROUSINSKY,
N. PIKSANOFF, N. RODIONOFF, P. SAKOULINE, V. SRESNEVSKY,
A. TÓLSTÁĀ et M. TSIÁVLOVSKY

SANCTIONNÉ PAR LA COMMISSION DE RÉDACTION D'ÉTAT:
V. BONICH-BROUÏÉVITCH, J. LOUPPOL et M. SÁVELIEFF

PREMIÈRE SÉRIE
O E U V R E S

Л. Н. Толстой
ТОМ 8
0,8

É D I T I O N D ' É T A T
M O S C O U 1 9 3 6

Л. Н. Т О Л С Т О Й

П О Л Н О Е С О Б Р А Н И Е С О Ч И Н Е Н И Й

П О Д О В Ш Ь Й Р Е Д А К Ц И Е Й

В. Г. Ч Е Р Т К О В А

П Р И У Ч А С Т И И Р Е Д А К Т О Р С К О Г О К О М И Т Е Т А В С О С Т А В Е:

А. Е. Г Р У З И Н С К О Г О, Н. К. Г У Д З И Я, Н. Н. Г У С Е В А, Н. К. П И К С А Н О В А,
Н. С. Р О Д И О Н О В А, П. Н. С А К У Л И Н А, В. И. С Р Е З Н Е В С К О Г О,
А. Л. Т О Л С Т О Й, М. А. Ц Я В Л О В С К О Г О и Е. С. Ш О Х О Р - Т Р О Ц К О Г О

И З Д А Н И Е О С У Щ Е С Т В Л Я Е Т С Я П О Д Н А В Л Ю Д Е Н И Е М

Г О С У Д А Р С Т В Е Н Н О Й Р Е Д А К Ц И О Н Н О Й К О М И С С И И

В С О С Т А В Е В. Д. Б О Н Ч - Б Р У Е В И Ч А, И. К. Л У П Ц О Л А

и М. А. С А В Е Л Ь В А

С Е Р И Я П Е Р В А Я

П Р О И З В Е Д Е Н И Я

Т О М

8

Г О С У Д А Р С Т В Е Н Н О Е И З Д А Т Е Л Ь С Т В О

« Х У Д О Ж Е С Т В Е Н Н А Я Л И Т Е Р А Т У Р А »

М О С К В А 1 9 3 6

Перепечатка разрешается безвозмездно.

Reproduction libre pour tous les pays



Л. Н. ТОЛСТОЙ
1860 г.
С фотографии J. Géruzet Bruxelles

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ 1860—1863

**РЕДАКТОРЫ:
Н. М. МЕНДЕЛЬСОН
В. Ф. САВОДНИК**

ПРЕДИСЛОВИЕ К ВОСЬМОМУ ТОМУ.

В настоящий том входят произведения 1860—1863 гг., относящиеся к педагогической деятельности Толстого и, главным образом, к журналу «Ясная поляна».

В основную часть тома внесены все статьи, напечатанные Толстым в «Ясной поляне», как подписанные им самим, так и не подписанные, но несомненно принадлежащие его перу. Сюда же включены и различные заметки, заявления и объяснения, как подписанные Толстым от имени редакции, так и не подписанные, но несомненно ему принадлежащие. Все эти редакционные примечания и объяснения печатаются вместе и в порядке их появления.

Текст настоящего издания печатается по журнальному тексту «Ясной поляны», как наиболее авторитетному, так как при печатании он был просмотрен и санкционирован автором. При этом редакторами настоящего издания было обращено особое внимание на установление подлинного текста Толстого, и на основании рукописных материалов (автографов и копий) были устранены различные отмены и искажения, произвольно внесенные в печатный текст лицами, которым Толстой поручал печатание своих статей. Вместе с тем в текст настоящего издания были внесены, как отдельные выражения, так и целые связные отрывки, которые были исключены из текста «Ясной поляны» по цензурным условиям того времени.

В приложении к основной части тома даны некоторые материалы, непосредственно относящиеся к изданию журнала «Ясная поляна»: официальное прошение Толстого к министру народного просвещения Ковалевскому о разрешении издания журнала (20 апреля 1861 г.) с приложением его программы, объявление об издании нового педагогического журнала, опубликованное в «Современной летописи» журнала «Русский вестник» (2 августа 1861 г.) и заявление Толстого о прекращении им издания «Ясной поляны», напечатанное в газете «Московские ведомости» 17 января 1863 г.

Во втором отделе тома, на основании рукописного материала, впервые напечатаны следующие отрывки и заметки Толстого относящиеся к педагогическим вопросам: «Педагогические заметки и материалы», «О задачах педагогики», «Проект устава учебных заведений», «Сельской учитель», «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «Вступление», «О значении народного образования», „По поводу передовой статьи «Ясной поляны»“, «Ответ критикам», «О языке народных книжек», «О прогрессе и образовании». Сюда же включены и более значительные рукописные варианты, относящиеся к некоторым статьям «Ясной поляны».

В состав этого отдела включен и «Дневник Ясно-полянской школы», в который Толстой внес много различных записей. Хотя в этом «Дневнике» принимали участие и другие учителя и даже некоторые из старших воспитанников, однако, мы сочли необходимым внести в настоящее издание все эти поденные записи разных лиц целиком, в качестве наглядного документа, живо рисующего характер школьной работы, как самого Толстого, так и его сотрудников. Отметим только, что все эти записи Толстого печатаются корпусом, записи же других учителей и школьников – петитом.

Редактирование всего тома, за исключением статьи «Прогресс и определение образования» и некоторых мелких отрывков, было поручено Редакторским комитетом Н. М. Мендельсону; но последовавшая 16 февраля 1934 г. кончина Николая Михайловича помешала ему закончить всю работу по данному тому. Им была произведена подготовка текста всех статей, входящих в «Ясную поляну», и комментариев к ней, за исключением статьи: «Кому у кого учиться писать». Из незаконченных же и неопубликованных статей Мендельсоном был подготовлен к печати текст большей части заметок и набросков Толстого, но прокомментирован лишь отрывок «О значении народного образования». Текст статей: «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «О прогрессе и образовании» и комментарии ко

всему неопубликованному материалу, за исключением указанной выше заметки «О значении народного образования», уже после смерти Н. М. Мендельсона, были подготовлены к печати В. Ф. Саводником. Кроме того, им же были внесены, согласно указаниям Редакторского комитета, некоторые дополнения и изменения во вступительной статье, посвященной педагогической и журнальной деятельности Толстого, и в комментариях к статьям «Ясной поляны». Ему же было поручено и составление указателя ко всему тому.

В. Ф. Саводник.

РЕДАКЦИОННЫЕ ПОЯСНЕНИЯ.

Тексты произведений, *печатавшихся при жизни* Л. Толстого, печатаются по новой орфографии, но с воспроизведением больших букв во всех, без каких-либо исключений, случаях, когда в воспроизводимом тексте Толстого стоит большая буква, и начертаний до-гrotовской орфографии в тех случаях, когда эти начертания отражают произношение Л. Толстого и лиц его круга («брычка», «цаловать»).

При воспроизведении текстов, *не печатавшихся при жизни* Толстого (произведения, окончательно не отделанные, не оконченные, только начатые и черновые тексты), соблюдаются следующие правила:

Текст воспроизводится с соблюдением всех особенностей правописания, которое не унифицируется, т. е. в случаях различного написания одного и того же слова все эти различия воспроизводятся («этаго» и «этого», «тетенька», «тетинька»).

Слова, не написанные явно по рассеянности, вводятся в прямых скобках, без всякой оговорки.

В местоимении «что» над «о» ставится знак ударения в тех случаях, когда без этого было бы затруднено понимание. Это «ударение» не оговаривается в сноске.

Ударения (в «что» и других словах), поставленные самим Толстым, воспроизводятся, и это оговаривается в сноске.

На месте слов неудобных в печати ставится в двойных прямых скобках цифра, обозначающая число пропущенных редактором слов: [[1]].

Неполно написанные конечные буквы (как, напр., крючок вниз вместо конечного «ь» или конечных букв «ся» и «тся» в глагольных формах) воспроизводятся полностью без каких-либо обозначений и оговорок.

Условные сокращения (т. н. «аббревиатуры») типа «к-ый», вместо «который», и слова, написанные неполностью, воспроизводятся полностью, причем дополняемые буквы ставятся в прямых скобках: «к[отор]ый», «т[акъ] к[акъ] и т. п. лишь в тех случаях, когда редактор сомневается в чтении.

Слитное написание слов, объясняемое лишь тем, что слова, в процессе беглого письма, для экономии времени писались без отрыва пера от бумаги, не воспроизводится.

Описки (пропуски букв, перестановки букв, замены одной буквы другой) не воспроизводятся и не оговариваются в сносках, кроме тех случаев, когда редактор сомневается, является ли данное написание опиской.

Слова, написанные явно по рассеянности дважды, воспроизводятся один раз, но это оговаривается в сноске.

После слов, в чтении которых редактор сомневается, ставится знак вопроса в прямых скобках: [?]

На месте не поддающихся прочтению слов ставится: [1 неразобр.] или: [2 неразобр.] и т. д., где цифры обозначают количество неразобранных слов.

Из зачеркнутого в рукописи воспроизводится (в сноске) лишь то, что редактор признает важным в том или другом отношении.

Незачеркнутое явно по рассеянности (или зачеркнутое сухим пером) рассматривается как зачеркнутое и не оговаривается.

Более или менее значительные по размерам места (абзац или несколько абзацев, глава или главы), перечеркнутые одной чертой или двумя чертами крест-на-крест и т. п., воспроизводятся *не* в сноске, а в самом тексте, и ставятся в ломаных < > скобках; но в отдельных случаях допускается воспроизведение в ломаных скобках в тексте, а не в сноске, одного или нескольких зачеркнутых слов.

Написанное Толстым в скобках воспроизводится в круглых скобках. Подчеркнутое печатается курсивом, дважды подчеркнутое – курсивом с оговоркой в сноске.

В отношении пунктуации: 1) воспроизводятся все точки, знаки восклицательные и вопросительные, тире, двоеточия и многоточия (кроме случаев явно ошибочного употребления);

2) из запятых воспроизводятся лишь поставленные согласно с общепринятой пунктуацией; 3) ставятся все знаки в тех местах, где они отсутствуют с точки зрения общепринятой пунктуации, причем отсутствующие тире, двоеточия, кавычки и точки ставятся в самых редких случаях.

При воспроизведении «многоточий» Толстого ставится столько же точек, сколько стоит у Толстого.

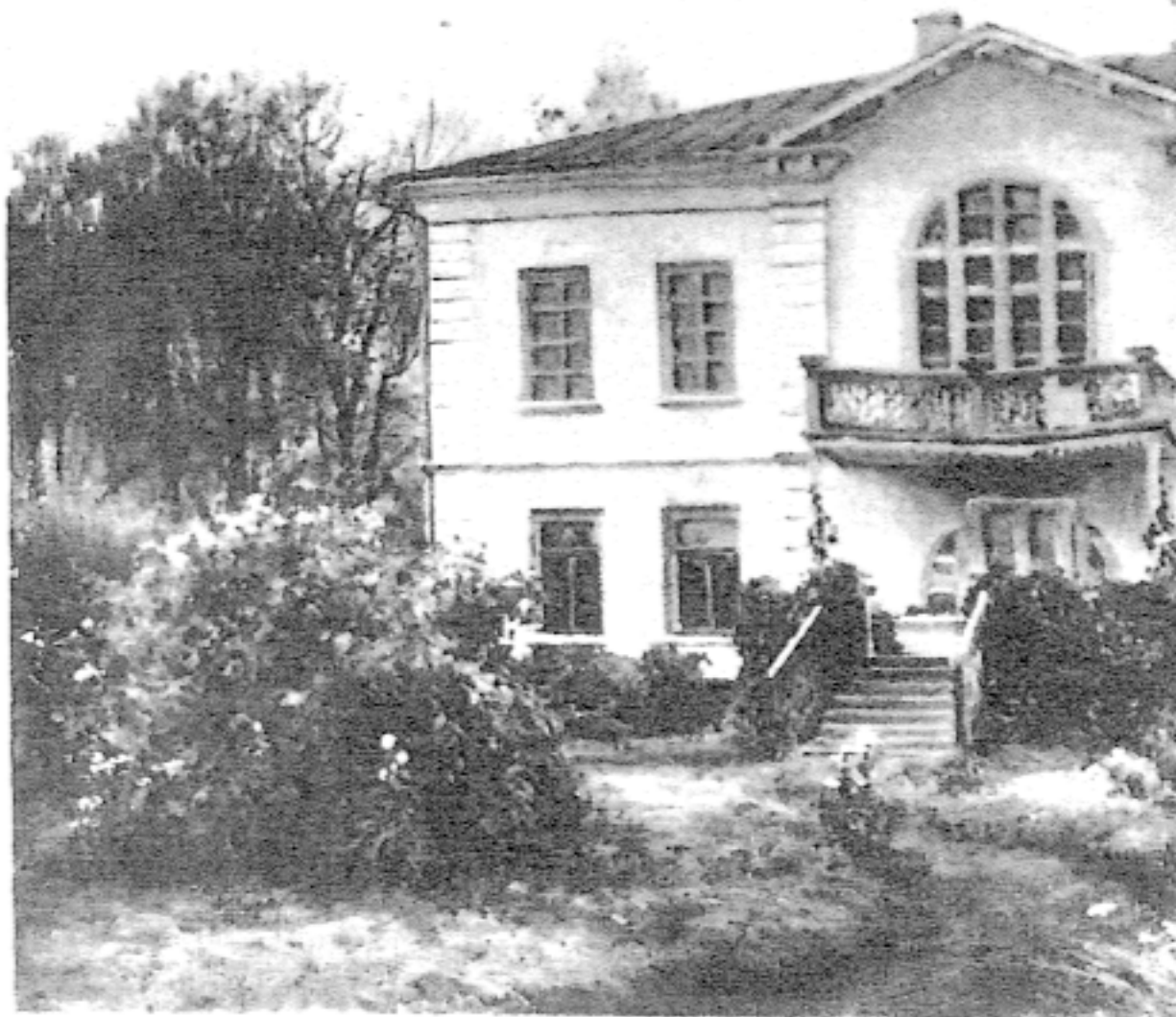
Воспроизводятся все абзацы. Делаются отсутствующие в диалогах абзацы без оговорки в сноске, а в других, самых редких случаях – с оговоркой в сноске: «*Абзац редактора*».

Примечания и переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие Толстому и печатаемые в сносках (внизу страницы), печатаются (петитом) без скобок.

Переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие редактору, печатаются в прямых [] скобках.

Пометы: *, **, ***, ****, в оглавлении томов означают: * – что печатается впервые, ** – что напечатано после смерти Л. Толстого, *** – что не вошло ни в одно из собраний сочинений Толстого и **** – что печаталось со значительными сокращениями и искажениями текста.

—



ДОМ, В КОТОРОМ ПОМЕЩАЛАСЬ ПЕРВАЯ ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ТОЛ-
СТОГО

С картины (масло) работы В. П. Батурина.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ 1860—1863

К ПУБЛИКЕ.

Выступая на новое для меня поприще, мне становится страшно и за себя, и за те мысли, которые годами вырабатывались во мне и которые я считаю за истинные. Я наперед убежден, что многие из этих мыслей окажутся ошибочными. Как бы я ни старался изучать предмет, я невольно смотрел на него с одной стороны. Надеюсь, что мои мысли вызовут противные мнения. Всем мнениям я с удовольствием дам место в своем журнале. Одного я боюсь, чтобы мнения эти не выразались желчно, чтобы обсуждение столь дорогого и важного для всех предмета, как народное образование, не перешло в насмешки, в личности, в журнальную полемику. Я не скажу, что насмешки и личности не могут меня затронуть, что я надеюсь стоять выше их. Напротив, я признаюсь, что боюсь за себя одинаково, как боюсь и за самое дело; боюсь увлеченья полемикой личной, вместо спокойной и упорной работы над своим делом.

Поэтому я прошу всех будущих противников моих мнений выражать свои мысли так, чтобы я мог объясняться и приводить доказательства там, где несогласие будет зависеть от недоразумений, и мог бы соглашаться там, где мне будет доказана несостоятельность моих мнений.

Гр. Л. Н. Толстой.

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей – общества, правительства – стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовываемый класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большею частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности – Индии, Египта, древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летнею борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на всё чувство покорности закону Немца, – принудительность школы еще до сей поры всею силою тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же попрежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь, как единственное средство победить противодействие народа, – введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона – о чем многие однако соболезнуют – не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образовывающая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения, и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью – предоставлением выгод, заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Чтожь это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на всё насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что более законно, – противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.

Какие же эти основания? Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь. Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков, – какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что истинно и что ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык —единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в истине положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях. Хорошо было Лютеру требовать непременно изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам Бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть истины, открытые Богом и Аристотелем, и поэтические красоты Вергилия и Цицерона. Ни истины, более истинной, ни красоты, более красивой, никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душою; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо большими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость – зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Сравните после всего этого догматическую школу средних веков, в которых истины несомненны, и нашу школу, в которой никто не знает, что есть истина, и в которую всё-таки насильно ученика заставляют ходить, а родителей – посылать своих детей. Мало того, легко было средневековой школе знать, чему учить, чему учить прежде и чему учить после и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в Библии, книгах Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам —выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, что труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным, в сравнении с средневековой школой, еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, готовившимся жить в одних

определенных условиях; в наше время, когда весь народ заявил свои права на образование, знать то, что нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым.

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую Богом, и считает своею обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые несомненно истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третий оснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ – настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себе все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: *религиозные, философские, опытные и исторические*.

Образование, имеющее свою основу религию, то есть Божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий, в ряду других теорий, является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Всякий мыслитель выражает только то, что создано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне, – сознание это уже при- суже живущему поколению.

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добродетели остается или всё то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный Китаец, добродетельный Грек, Римлянин и Француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающейся несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании ее строит свое воспитание, а на воспитании – свое государство. Шлеермахер говорит, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитание и образование должны иметь целью готовить таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силою работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя незаконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4-х элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни – признавая ее известною, другие – признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества; но на вопрос: чему и как должно

учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой – другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется с схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не поборая одно другого, и никто не знает, что ложь, что правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель и т. д., являются все существующие школы рядом – реальные, классические и богословские учреждения. Все недовольны тем, что существует, и не знают, что новое именно нужно и возможно.

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критерий образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критерия. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному – освободить школу от исторических уз, тяготеющих над нею, хотят угадать то, что нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях, строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукою, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики, – общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться всё более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь с статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишаящее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын делается *schulfrei*¹ (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. – Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей, – учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста – свободного движения, где *Gehorsam* (послушание) и *Ruhe* (спокойствие) – главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значится уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения – учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не понимает, где его – большею частью – заставляют говорить не

¹ [свободен от школьного ученья]

на своем родном patois, Mundart,² а на чужом языке, где учитель большею частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя, как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Германии 9/10 школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые несогласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель, даже календари и народные газеты читаются, как редкие исключения. Неопровержимым доказательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противуестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчивости понятий, которое называется грамотностию. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнавания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития, я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или Баварии? сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? – В школе еще иногда отвечали мне тирады наизусть из книги, но окончившие курс – никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила – иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это – как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получили диплом на известную степень образования – грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «verdummen»,³ состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это, самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п., суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок, никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые

² [местном наречии,]

³ [«одурять»,]

имеет задачей отвечать школа, поражаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир? кто был первый человек? что было тому 2000 лет назад? какая земля Азия? какую имеет форму земля? каким образом помножить сотни на тысячи и что будет после смерти? и т. п. На вопросы же, представляющиеся ему из жизни, он не получает ответа, тем более, что, по полицейскому устройству школы, он не имеет права открыть рта даже для того, чтобы попроситься «на двор», а должен это делать знаками, чтобы не нарушить тишины и не помешать учителям. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовать народ, а чтобы образовать его по нашей методе – чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? – Сделать учителей. – И всё-таки недостает учителей! – Сделать так, чтобы один учитель мог учить 500 детей, *mécaniser l'instruction*,⁴ ланкастерскую методу, *pupilteachers*.⁵ Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. – Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы можно было *mécaniser l'instruction* – то вечное стремление педагогики устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. – Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, – то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, – то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, – существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности – воображение, творчество, соображение, уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают с школьным состоянием – страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат⁶ в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный – худшим учеником. Кажется, этот факт довольно знаменате-

⁴ [механизировать обучение,]

⁵ [обучение младших учеников старшими.]

⁶ [disparate – несоответственность]

лен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически – для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно тоже для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина – городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие года детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile),⁷ о которых нам придется говорить еще подробнее. Недостает только изобретения паровой машины, которая бы заменила мать-кормилицу. Все согласны, что школы несовершенны (я с своей стороны убежден, что они вредны). Все согласны, что нужно много и много улучшений. Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно только изучив потребности школьного возраста вообще и потребности каждого сословия в особенности. Что же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, и в каждой из этих школ неперменным условием поставлена дисциплина, воспрепятствующая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, – одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в ответании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования.

Но, может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей, и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны выработываться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. – На это отвечу: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому, ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже, – хуже относительно того уровня образования, до которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей ответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она создала те основные законы, которыми живет народ. Прекрасная школа для

⁷ [дома призрения для малых детей, детские школы, приюты,]

степной русской деревни, удовлетворяющая всем потребностям своих учеников, будет весьма плохая школа для Парижанина, и самая лучшая школа XVII века будет самой дурной школой в наше время; и наоборот, самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, ибо более соответствовала своему времени и стояла всё-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди, тогда как наша школа стоит позади его.

ЯСНАЯ ПОЛЯНА.

ГОДЪ ПЕРВЫЙ

1862.

Я Н В А Р Ъ .

—

СОДЕРЖАНИЕ :

- 1 Къ публикѣ.
2. О народномъ образованіи.
- 3 О значеніи описаній школъ и народныхъ книгъ.
4. Ясно-Полянская школа за Ноябрь и Декабрь мѣсяцы.
5. Попытка учительства въ Я—кой школѣ. М. Б.
6. Жиговская школа за два мѣсяца. Ш. П. Августынкъ.
- 7 Книги Даминцовской волости. А. Ш.

МОСКВА.

Въ типографіи Каткова и К^о.

Обложка первой книжки журнала „Ясная поляна“.

Ежели задача школы, допуская самое общее определение, состоит в передаче всего выработанного и сознанного народом и в ответании на те вопросы, которые жизнь представляет человеку, то нет сомнения, что в средневековой школе и предания были ограниченнее, и вопросы, представляющиеся в жизни, были удоборазрешимее, и эта задача школы более удовлетворялась. Передать предания Греции и Рима по недостаточным и неразработанным источникам, религиозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была известна, гораздо легче, чем все те предания, которые мы прожили с тех пор и которые настолько же отодвинули назад предания древних народов, и все те знания естественных наук, которые необходимы в наше время, как ответы на повседневные явления жизни. А между тем способ передачи остался тот же, и потому школа должна была отстать и сделаться не лучше, а хуже. Для того чтобы удержать школу в той же форме, в какой она была, и не отстать от движения образования, нужно было быть последовательнее: не только делать законы принуждений для школ, но и запретить образованию двигаться вперед другими путями, – запретить машины, пути сообщения и книгопечатание.

Сколько известно из истории, только Китайцы были строго логичны в этом отношении. Попытки других народов стеснения книгопечатания и вообще стеснения движения образования были только временны и недостаточно последовательны. И потому Китайцы одни могут в настоящее время гордиться школой хорошей и вполне соответствующей общему уровню образования.

Ежели нам скажут, что школы историческим путем совершенствуются, мы ответим только, что совершенствование школ должно разуметь относительно, и что относительно школы, напротив, с каждым годом и с каждым часом принуждения делаются хуже и хуже, то есть более и более отстают от общего уровня образования, ибо движение их вперед несоразмерно движению образования со времени изобретения книгопечатания.

В третьих, на исторический довод, что школы существовали и потому хороши, ответчу также историческим доводом. Год тому назад я был в Марсели и посетил все учебные заведения для рабочего народа этого города. Отношение учащихся к населению так велико, что, за малым исключением, все дети ходят в школу в продолжение трех, четырех и шести лет. Программы школ состоят в изучении наизусть катихизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства. Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне. Единственное объяснение, которое я сделал себе, рассмотрев, как ведутся книги учениками, окончившими этот курс, – есть то, что они не знают и трех правил арифметики, а выучили наизусть операции с цифрами и потому, также наизусть, должны выучить *tenue des livres*.⁸ (Кажется, нечего доказывать, что *tenue des livres*, *Buchhaltung*⁹ преподающееся в Германии и в Англии, есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики.) Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то есть постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем, с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Кесарем. То же самое в географии и священной истории. То же самое в орфографии и чтении. Женский пол, больше чем на половину, не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты так невероятны, что многие усомнятся; но я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии. Впрочем, кому это дело близко к сердцу, пусть тот так же, как я, не по отчетам публичных экзаменов, постарается

⁸ [ведение книг.]

⁹ [бухгалтерия,]

изучить школы, а по продолжительным посещениям и беседами с учителями и учениками в школах и вне школ. Видел я еще в Марсели одну светскую и одну монашескую школу для взрослых. Из 250.000 жителей меньше 1000, и только 200 мужчин, посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение, которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные поучения и т. п. Видел я после светской школы ежедневные поучения в церквях, видел *salles d'asile*,¹⁰ в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны Богу и своим благодетелям, и убедился, что учебные заведения города Марсели чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения, не выдав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет тридцати, – он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильное; он имеет понятие о политике, следовательно о новейшей истории и географии; он знает уже несколько историю из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел всё это?

Я невольно нашел этот ответ в Марсели, начав после школ бродить по улицам, гингетам, *cafes chantants*, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю «Четырех Мускетеров» и «Монте-Кристо». В Марсели я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных. На 250.000 жителей их расходуется до 30.000 – следовательно, если положить, что 10 человек читают и слушают один номер, то все их читают. Кроме того, – музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два большие *cafes chantants*, в которые, за потребление 50 сантимов, имеет право войти всякий и в которых перебивает ежедневно до 25.000 человек, не считая маленьких *cafe*, вмещающих столько же, – в каждом из этих кафе даются комедийки, сцены, декламируются стихи. Вот уже, по самому бедному расчету, пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались Греки и Римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование? это другое дело; но вот оно – бессознательное образование, во сколько раз сильнее принудительного, – вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем. Осталась только одна деспотическая форма почти без содержания. Я говорю: почти – исключая одно механическое умение складывать буквы и выводить слова, единственное знание, приобретаемое пяти или шестилетним учением. Притом надо заметить, что это самое механическое искусство читать и писать часто в гораздо кратчайший срок приобретается вне школы, что весьма часто из школы не выносятся даже и это умение и часто теряется, не находя приложения в жизни, и что там, где существует обязательный закон посещения школы, учить писать, читать и считать второе поколение нет никакой надобности, ибо мать и отец, казалось бы, были в состоянии сделать это дома и гораздо легче, чем в школе. То самое, что я видел в Марсели, и во всех других странах: везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, как тут, так и там. Знания, приобретаемые в городах, как будто остаются, знания, приобретаемые в деревнях, теряются.

¹⁰ [приюты.]

Направление и дух образования народа, как в городах, так и в деревнях, совершенно независим и большей частью противоположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим независимым от школ путем.

Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью, соразмерно развитию народов; что чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования, – развитии торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т. д., стоит взглянуть на одно книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное, всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания, какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок, несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман; когда продаются по две азбуки за 3 копейки, и степной мужик, сплошь да рядом, купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того, чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретает только из жизни, а не из школы.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо Немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, какие европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкой образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские *infantschools*, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, Русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того *cercle vicieux*,¹¹ который столько времени проходили европейские школы, – *cercle vicieux*, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что в них основано на вечных законах разума, и то, что родилось

¹¹ [заколдованного круга,]

только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа – нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук – математики, геометрии и рисования, почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго-нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России, – нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиваться, сообразно своей истории и еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него всё то, что каждому из нас кажется хорошим.

Итак, малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии. Отыскивая в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротив, убедились, что мысль человечества постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Отыскивая критериум педагогики, то есть знание того, чему и как должно учить, мы ничего не нашли, кроме разноречивейших мнений и утверждений, а напротив убедились, что чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился этот критериум; отыскивая критериум этот в истории образования, мы убедились не только в том, что для нас, Русских, исторически выработавшиеся школы не могут быть образцами, но что эти школы, с каждым шагом вперед, более и более отстают от общего уровня образования и что потому принудительный характер их более и более становится незаконным и, наконец, что в Европе самое образование, как просачивающаяся вода, избрало себе другой путь, – обошло школы и разлилось в жизненных орудиях образования.

Что же нам, Русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или северо-американский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории – не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество, – и сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а будем себя обвинять в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовывать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию, как на враждебный элемент педагогики, а напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Сознаем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критериум педагогики есть только один – свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что первое основание ее еще не

положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большею частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, – есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего, как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указание на те условия, которые препятствуют этому совпадению. – Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т. д.; с другой стороны неизмеримо труднейшей. – Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других – неясной отвлеченностью, для третьих – мечтою и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказывать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

О ЗНАЧЕНИИ ОПИСАНИЙ ШКОЛ И НАРОДНЫХ КНИГ.

В 1-м номере «Нашего времени» мы прочли следующее: «в настоящее время находится в рассмотрении в высшем государственном учреждении работа *об устройстве народных школ и вообще о системе народного образования*».

Мы убеждены, и в предыдущей статье старались объяснить основания нашего убеждения, что система народных школ и образования может быть прочно основана только на потребностях народа. Система народного образования только тогда не принесет того вреда, который приносили и приносят собой все *системы*, когда в основании ее лягут изучение взгляда народа на образование, изучение потребности народа и изучение прежде существовавших в народе, свободно возникших школ. Народные школы, несмотря на непризнание их, существуют в некоторых местностях в довольно большом отношении к народонаселению. В последнее время, в селениях временно-обязанных крестьян, народные школы возникают с каждым днем и отношение их к народонаселению становится значительно.

Народные школы до сих пор, по закону, находятся в ведении штатных смотрителей, большею частью соединяющих с должностью смотрителя учительское место и потому едва успевающих следить за своими школами. Мнимое наблюдение штатных смотрителей, директоров гимназий, и вообще Министерства Народного Просвещения над большею частью мнимо существующими народными и частными школами, становится неудобным в настоящее время при повсеместном возникновении действительных народных школ. Школы эти до сих пор в действительности подлежат: у государственных крестьян – управляющему палатой и окружным начальникам, у временно-обязанных крестьян – мировым посредникам, и только эти чиновники имеют действительное влияние на школы, ежели им угодно обратить на них свое внимание. Большею же частью школы эти предоставлены самим себе, так как общества крестьян, по закону, не имеют права сменять и назначать учителей. Право это мнимо принадлежит Министерству Народного Просвещения.

В недавнее время благочинными были получены указы консисторий, имеющие предметом распространение образования в народе и собрание сведений о числе школ и учащихся. С тою же целью был обнародован циркуляр Министерства Внутренних Дел.

Обе эти меры имели весьма мало влияния на народное образование и на собрание *точных* сведений о его движении, и отразились на народе в действительности совсем не так, как можно было бы предполагать. Священникам и причту нигде нет времени и возможности заниматься обучением детей. Народ смотрит недоверчиво на бесплатное обучение. Волостные школы не учреждаются, во-первых, потому, что волостное правление находится большею частью в отдалении от селений, а родители зимой (единственное время ученья) не пускают своих плохо одетых детей за четыре и более верст; во-вторых, потому, что народ, часто справедливо, не имеет уважения к волостным писарям, и волостные писаря, хотя бы и должны были быть люди хорошей нравственности и т. д., до сих пор набираются преимущественно из людей неофициально выгнанных из писцов.

В одном из мировых участков, Тульской губернии, не было летом 1861 года ни одной народной школы, – в настоящее время открыто 20 школ, около 300 учащихся. Из 20 школ две только ведутся писарями, три священниками и причетниками, в остальных 15 – учителями частные люди, исключительно занятые делом ученья, – семинаристы, студенты, солдаты, отставные дьячки. Столь же более или менее сильное развитие школ заметно везде в последнее время, и везде, как и в приведенном случае, развитие это происходит совершенно свободно.

Что служит побудительной причиной появления этих школ? Как они учреждаются и администрируются? (Мнимый надзор штатных смотрителей, как сказано выше, не имеет на них никакого влияния, донесено ли или не донесено об открытии школы.) Откуда и как берутся

материальные средства для поддержания их? Какие предметы преподавания входят в школы и какой употребляется метод? Как и чем выражает народ свое удовольствие или неудовольствие школой? Могут ли сами общества крестьян контролировать школы? Какой взгляд народа на образование, что он от него требует? Какие книги распространены в народе, какие книги он любит и читает более других? Вот вопросы, без ответа на которые нам кажется невозможным устройство никакой системы народного образования. Ответ на эти вопросы может дать только изучение действительности. Действительность же чрезвычайно прихотлива и никак не подчиняется общим законам, выведенным из небольшого числа фактов. Поэтому – соби́рание большого числа фактов, уясняющих этот вопрос, мы считаем необходимым и главным условием устройства какой-нибудь системы образования. Мы в настоящем номере помещаем с этою целью несколько описаний школ и книг; в следующих номерах надеемся помещать такие же, более или менее интересные, описания народных книг и школ, как материалы хроники народного образования, несколько не обсуживая их литературного достоинства, направления и взгляда, ценя их только по интересности и характеру правдивости фактов. С этою целью мы просим всех учителей, книгопродавцев и вообще людей, имеющих прямое дело с народным образованием, сообщить нам все те факты, которые отвечают сколько-нибудь на предложенные нами вопросы. Все такие статьи, в какой бы они ни были форме, мы сочтем за драгоценные приобретения. Мы считаем гораздо более полезным и значительным для дела народного образования сведения о том, какие книги находятся в такой-то деревне, такого-то уезда, и под каким предлогом такой-то крестьянин взял из школы, а такой-то отдал своего сына, и где, кто, за сколько и как учат грамоте, где помещается училище и за какую цену, – чем знать по разграфленному листу, сколько, какого вероисповедания, каких лет и какого пола в таком и таком-то месяце учатся в такой и такой-то губернии.

В следующем номере мы надеемся представить историю возникновения этих 20-ти школ в знакомой нам местности и исследование о книгах, читаемых народом.

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

Общий очерк характера школы. Чтение механическое и постепенное. Грамматика и писанье.

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3-х первых правил арифметики и рассказывает священную историю, – так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) Чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисованье, 8) черченье, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук и 12) закон Божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Ясно-полянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Ясно-полянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, – как и всегда летом, – все лучшие ученики выбыли, только изредка уж встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, – новые учителя прибыли в школу, и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, – всё лето каждый день приносил новых посетителей – учителей, пользовавшихся летними ваканциями. А для правильного хода школы нет ничего вредней посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старые уж два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых – оба недавно сами из школы – любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах, – для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двух-этажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна – кабинетом, две – учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях – верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит росписание.

Порядок ученья следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уж давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и по одиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уж нет необходимости ему дожидаться и кричать: «эй, ребята! в училищу!» Уж он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что всё самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли – нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не несет – ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какую-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются, – кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, – ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «эй, девки, что не катаетесь?» или: «девки-то, вишь, замерзли!» или: «ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девок. И с этой только ученики обращаются как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по росписанию, в первом, младшем классе – механическое чтение, во втором – постепенное чтение, в третьем – математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «мала куча!» или: – «задавили, ребята!» или «будет! брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович!» кричит снизу кучи голос входящему учителю: «вели им бросить!» «Здравствуй, Петр Михайлович!» кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу – верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяло книжки, все остальные уже бегут к шкапу и кричат: «мне, и мне! дай мне вчерашнюю; а мне *кольцовую!*» и т. п. – Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: – «Что вы тут замешались? ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает *кольцовую* (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазами и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилия, сколько прежде – от борьбы.

Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества) – всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже наверное на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей – для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутя. Один выжимает другого, и перемявшийся – разваливается головой гораздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю. Когда заученный у понамаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: «что жь ты сам не щипешься?»

Два меньшие класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы посмотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю. По

рописанию до обеда значится 4 урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «нет, еще – еще!» и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким» – говорят они презрительно. В класс закона Божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в класс рисованья – все ученики собираются вместе.

Страницы рукописи первой статьи: „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы“ (с записями школьников).

Каво унаша
Нико
Петр Васильевич
учитель хороших оцек
Ивановка Мокеров
Василья Мокеров
Жиль старик своей
интересный
Петр Васильевич
Ходил не шреду учид,
онъ Петр
Петр Васильевич
Въ новгородскомъ цареви
Жиль Силь старикъ
136 - 141 по тетради



Страницы рукописи первой статьи: „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы“ (с записями школьников).

Размер подлинника

Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять, так же как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель – это случилось – тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удасться, увлечешь их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться всё реже и реже – и уляжется. Даже большею частью и говорить ничего не нужно. Класс рисованья, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но, несмотря на то, как только учитель готов, – ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Ясно-полянкой школы, я не думаю представлять образец того, что нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих №№ представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на всё преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание, и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка, и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Ясно-полянкой школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацию и уроки: всё само собой сливалось в одно, и все попытки распределения оставались тщетны. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования росписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли к совсем другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается всё больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, – а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. Школьники – люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они – общество людей, соединенное одною мыслию. «А где трое соберутся во имя Мое, и Я между ними!» Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они возмущаются и ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность

ваших звонков, росписаний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся – учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще больше, чем прежде, напоследках, не толкнуть один другого; сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться – изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска уж смеется из-под Кирюшки, один – раз за разом, всё легче и легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. – Недавно, между классами, в углу сцепились два мальчика; один – замечательный математик, лет девяти, второго класса, другой – стриженный дворовый, умный, но мстительный, крошечный черноглазый мальчик, прозванный Кыской. Кыска сцапал за длинные виски Математика и прижал ему голову к стене; Математик тщетно цеплял за стриженую щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски торжествовали, Математик едва удерживался от слез и говорил: «ну, ну! что? что?» – но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что делать. «Дерутся, дерутся!» – закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчанье не ушли от Кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски Математика. Математик вывернулся, толкнул Кыску так, что тот ударился затылком об стену, и, удовлетворенный, отошел. Маленький заплакал, пустился за своим врагом и из всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздались несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался!» закричали зрители. «Удирай, Кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоим больно. Здесь мне удалось как будто подметить чувство справедливости, руководившее толпой; но сколько раз решаются такие дела так, что не поймешь – на основании какого закона, но решаются, удовлетворяя обе стороны. Как произвольны и несправедливы в сравнении с этим все воспитательные приемы в таких случаях. «Вы оба виноваты, станьте на колени!» говорит воспитатель, и воспитатель неправ, потому что виноват один, и этот один торжествует, стоя на коленках и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойне наказан невинный. Или: «ты виноват в том, что ты то-то и то-то сделал, и будешь наказан», скажет воспитатель, и наказанный еще больше ненавидит своего врага за то, что на его стороне деспотическая власть, законность которой он не признает. Или: «прости его, так Бог велит, и будь лучше его», скажет воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а он хочет быть только сильнее и другого *лучше* не понимает и не может понимать. Или: «вы оба виноваты: попросите друг у друга прощения и поцалуйтесь, детки». Это уж хуже всего, и по неправде, выдуманности этого поцалуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тут вновь загорается. А оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жалко свое детище и которые потому всегда правы, оттащав за вихры того, кто прибил их сына; оставьте их и посмотрите, как всё это разъясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения. Но, может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически-вредные последствия: перебьются, переломаются и т. д. – В Ясно-полянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов с знаками. Одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за всё лето при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Ясно-полянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодьем, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску – это было наказание. Мальчик обливался всё время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Ясно-полянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «какой чудной Петька! побьешь, – его маленькие и те бьют, а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет», – сказал мне про него один мальчик. Ежели такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный. – Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор, – дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем – презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью *вор*. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который, год тому назад, сам носил ярлык с надписью *лгун*, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык – все ученики с злою радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания: «провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлеченный товарищем, – даровитый рассказчик и шутник, – толстенькой белый карапузик, плакал просто распушенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Всё это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какую-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это не хорошо. Но дело осталось, как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 к. медных денег, и его застали, когда он их

прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно слышанные им от отца – дворника. «Раз украл, другой украл», говорил он складно и степенно, «привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно. Я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка, и что я не могу сделать из него то, что бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И что за дичь? Мальчик украл книгу, – целым длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук, – а я налепляю ему бумажку со словом «вор», которое значит совсем другое! Зачем? Наказать его стыдом, – скажут мне. Наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает склонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что, может быть, спало бы всегда в его душе и что не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире Пальмерстонов, Каэн, в мире – где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей – людей простых, независимых – должен оставаться чист от самообманыванья и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием.....

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они однако еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимущества, страшно занимают их. «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолю какую здоровую закатили! – А мне четыре!» кричат они. Отметки служат для них самих оценкою их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана не верно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не даст покою учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после роспуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большой частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посредине комнаты; а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками – огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью, да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий вверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уж почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задрав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком столе, – так и кажется, каждое слово глотает; поплоче, ребята-мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на всё внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной занимается выписыва-

нием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ – все замерли, слушают. Когда повторение – тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну ты, не терпится? молчи!» крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец – историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, всё мертво, не шелохнется, – не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча наваливающуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею – он даже не улыбнется, согнет головку, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса, и темно сделалось на земле, – ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места, и толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать всё, что удержано ими. Крик поднимается страшный – учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет – к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по-двое, по-трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отправляет его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа, и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. «Что всё математику да писать – рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы послушаем», говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечи темнее горят – реже снимают, – старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе, два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» – Домой. – «А учиться? ведь пение!» – А ребята говорят: домой! – отвечает он, ускользая с своею шапкой. – «Да кто говорит?» – Ребята пошли! – «Как же, как?» – спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок, – «останься!» – Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. – «Что стоишь?» – сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: – «ребята ужь во-он где, у кузни уж небось». – «Пошли?» – Пошли. – И оба бегут вон, из-за двери крича: – «Прощайте, Иван Иваныч!» – И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? – Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» – и застучали ножонки по ступенькам, кто кóтом свалился со ступеней, – и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя – кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверену, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше – чтобы в продолжение года не было ни

одного такого случая, или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков, – мы бы выбрали последнее, Я, по крайней мере, в Ясно-полянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся, случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, – влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, росписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Ясно-полянской школы, – я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось, и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима, только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов – чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой – головами вместе, ногами врозь – один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка эта понятлива, читают, как мы читаем, – пристраиваются к свету и облакачиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки, – греются и читают. В классы опытов пускаются не все – только старшие и лучшие, рассудительнейшие из 2-го класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности – всё олицетворяется ими: можжевельный шарик, отталкиваемый сургучем, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! куда! куда? Держи! ух! закатывай!» и т. п. —

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до двора и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинает расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, – подвывают оглобли, валяются на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения – большей свободы, большей простоты и большего доверия, те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа.

Недавно мы в первом классе читали «Вия» Гоголя; последние сцены подействовали сильно и раздражили их воображение, – некоторые в лицах представляли ведьму и всё вспоминали последнюю ночь.

На дворе было не холодно – зимняя безмесячная ночь с тучами на небе. На перекрестке мы остановились; старшие, трехлетние школьники, остановились около меня, приглашая проводить их еще; маленькие поглядели – и закатились под гору. Младшие начали учиться при новом учителе, и между мною и ими уже нет того доверия, как между мной и старшими. – «Ну, так пойдем в заказ» (небольшой лес шагах в 200 от жилья), сказал один из них. Больше всех просил Федька, мальчик лет десяти, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую средину пруда, саженой в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца, – пла-

вал по глубине, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликаая тонким голосом товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец. Теперь он знал, что в лесу есть волки, поэтому ему хотелось в заказ. Все подхватили, и мы в 4-м пошли в лес. Другой – я назову его Сёмка – здоровенный и физически, и морально, малый лет 12, прозванный Вавило, шел впереди и всё кричал и аукался с кем-то залихватистым голосом. Пронька – болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный, кажется, больше всего от недостатка пищи, – шел рядом со мной. Федька шел между мной и Сёмкой и всё заговаривал особенно мягким голосом, то рассказывая, как он летом стерег здесь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая, «что ежели какой-нибудь выскочит?» и непременно требую, чтобы я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в середину леса, – это было бы уже слишком страшно, но и около леса стало темнее: дорожка чуть виднелась, огни деревни скрылись из виду. Сёмка остановился и стал прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» вдруг сказал он. Мы замолкли, но ничего не было слышно; всё-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станем делать, как он выскочит – да за нами?» спросил Федька. Мы разговорились о кавказских разбойниках. Они вспомнили кавказскую историю, которую я им рассказывал давно, и я стал опять рассказывать об абреках, о казаках, о Хаджи-Мурате. Сёмка шел впереди, широко ступая своими большими сапогами и мерно раскачивая здоровой спиной. Пронька попытался было идти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах забежал сбоку, хотя и по колено утопая в снегу.

Всякий замечал, кто немного знает крестьянских детей, что они не привыкли и терпеть не могут всяких ласк – нежных слов, поцелуев, троганий рукой и т. п. Мне случалось видеть, как дама в крестьянской школе, желая обласкать мальчика, скажет: «ну, уж я тебя поцелую, милашка!» – и поцелует, и как этот поцалованный мальчик стыдится, обижается и недоумеет, за что именно это с ним сделали; мальчик лет 5-ти становится уж выше этих ласканий – он уж «малый». Потому-то меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа, вдруг дотронулся до меня слегка рукавом; потом всей рукой ухватил меня за два пальца и уже не выпускал их. Только-что я замолкал, Федька уже требовал, чтобы я говорил еще, и таким умоляющим и взволнованным голосом, что нельзя было не исполнить его желания. – «Ну, ты, суйся под ноги!» сказал он раз сердито Проньке, забежавшему вперед; он был увлечен до жестокости, – ему было так жутко и хорошо, держась за мой палец, и никто не должен был сметь нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вот хорошо-то!» Мы прошли лес и стали с другого конца подходить к деревне. «Пойдем еще, – заговорили все, когда уже стали видны огни, – еще пройдемся». Мы молча шли, кое-где проваливаясь по рыхлой, плохо наезженной, дорожке; белая темнота как будто качалась перед глазами; тучи были низкие, как будто на нас что-то наваливало их; конца не было этому *белому*, в котором только мы одни хрустели по снегу; ветер шумел по голым макушкам осин, а нам было тихо за лесом. Я кончил рассказ тем, что окруженный абрек запел песню и потом сам бросился на кинжал. Все молчали. «Зачем же он песню запел, когда его окружили?» – спросил Сёмка. «Ведь тебе сказывали – умирать собрался!» отвечал огорченно Федька. «Я думаю, что молитву он запел!» прибавил Пронька. Все согласились. Федька остановился вдруг: «А как, вы говорили, вашу тетку зарезали?» спросил он – ему мало еще было страхов. – «Расскажи! расскажи!» Я им рассказал еще раз эту страшную историю убийства графини Толстой, и они молча стояли вокруг меня, глядя мне в лицо. – «Попался молодец!» сказал Сёмка. «То-то страшно ему было ночью ходить, как она зарезанная лежала, – сказал Федька, – я бы убежал!» – и он всё дальше забирал себе в руку мои два пальца. Мы остановились в роще, за гумнами, под самым краем деревни. Сёмка поднял хворостину из снегу и бил ею по морозному стволу липы. Иней сыпался с сучьев на шапку, и звук одиноко раздавался по лесу. «Лев Николаевич, – сказал Федька (я думал, он опять о графине), – для чего учиться пенью? Я часто думаю, право, – зачем петь?»

Как он перескочил от ужаса убийства на этот вопрос, Бог его знает, но по всему: по звуку голоса, по серьезности, с которой он добивался ответа, по молчанию интереса других двух, чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса с предыдущим разговором. Была ли эта связь в том, что он отвечал на мое объяснение возможности преступления необразованием (я говорил им это), или в том, что он поверял себя, переносясь в душу убийцы и вспоминая свое любимое дело (у него чудесный голос и огромный талант к музыке), или связь состояла в том, что он чувствовал, что теперь время искренней беседы, и поднялись в его душе все вопросы, требующие разрешения, – только вопрос его не удивил никого из нас. «А зачем рисованье, зачем хорошо писать?» сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. «Зачем рисование?» повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить. – «Зачем рисованье? – сказал Сёмка. – Нарисуешь всё, всякую вещь по ней сделаешь!» – «Нет, это черчение, – сказал Федька, – а зачем фигуры рисовать?» – Здоровая натура Сёмки не затруднилась. «Зачем палка? зачем липа?» сказал он, всё постукивая по липе. – «Ну-да, зачем липа?» сказал я. «Стропила сделать», отвечал Сёмка. «А еще, летом зачем, покуда она не срублена». – «Да низачем». – «Нет, в самом деле, – упорно допрашивал Федька, – зачем растет липа?» – И мы стали говорить о том, что не всё есть польза, а есть красота, и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную – добро. Сёмка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом придти к искусству и пытался зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра *Иже*, я помню свой голос». У него верный слух, но нет вкуса, изящества в пении. Федька же совершенно понимал, что липа хороша в листьях, и летом хорошо смотреть на нее, и больше ничего не надо. Пронька понимал, что жалко ее срубить, потому что она тоже живая: «ведь это все равно что кровь, когда из березы сок пьем». Сёмка хотя и не говорил, но, видимо, думал, что мало в ней проку, когда она трухлявая. – Мне странно повторить, что мы говорили тогда, но я помню, – мы переговорили, как мне кажется, всё, что сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Мы пошли к деревне. Федька всё не пускал мою руку, – теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были. Пронька пошел рядом с нами по широкой дороге деревни. «Вишь, огонь еще у Мазановых!» – сказал он. «Я нынче в класс шел, Гаврюха из кабака ехал, – прибавил он, – пья-я-я-яный, распьяный; лошадь вся в мыле, а он-то ее ожаривает... Я всегда жалею. Право! за что ее бить». – «А надьсь, батя, – сказал Сёмка, – пустил свою лошадь из Тулы, она его в сугроб и завезла, а он спит пьяный». – «А Гаврюха так по глазам свою и хлещет... и так мне жалко стало, – еще раз сказал Пронька, – за что он ее бил? слез, да и хлещет». – Сёмка вдруг остановился. – «Наши ужь спят, – сказал он, вглядываясь в окна своей кривой черной избы. – Не пойдете еще?» – «Нет». – «Пра-а-а-щайте, Л. Н.; – крикнул он вдруг и, как будто с усилием оторвавшись от нас, рысью побежал к дому, поднял щеколду и скрылся. – «Так ты и будешь разводить нас – сперва одного, а потом другого?» сказал Федька. Мы пошли дальше. У Проньки был огонь; мы заглянули в окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина, с черными бровями и глазами, сидела за столом и чистила картошку; на середине висела люлька; математик 2-го класса, другой брат Проньки, стоял у стола и ел картошку с солью. Изба была черная, крошечная, грязная. «Пропасти на тебя нет! – закричала мать на Проньку. – Где был?» Пронька кротко и болезненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что он не один, и сейчас переменила, выражение на нехорошее, притворное выражение. Остался один Федька. «У нас портные сидят, оттого свет, – сказал он своим смягченным голосом нынешнего вечера. – Прощай, Л. Н.», прибавил он тихо и нежно и начал стучать кольцом в запертую дверь. «Отоприте!» прозвучал его тонкий голо-

сок среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянул в окно: изба была большая; с печи и лавки виднелись ноги; отец с портными играл в карты, несколько медных денег лежало на столе. Баба, мачиха, сидела у светца и жадно глядела на деньги. Портной, прозженный ерыга, молодой мужик, держал на столе карты, согнутые лубком, и с торжеством глядел на партнера. Отец Федьки, с расстегнутым воротником, весь сморщившись от умственного напряжения и досады, переминал карты и в нерешительности сверху замахивался на них своею рабочею рукой. «Отоприте!» Баба встала и пошла отпирать. «Прощайте! – еще раз повторил Федька, – всегда так давайте ходить».

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: «Нехорошо! – и покачают головой. – Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?» скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головою, которые скажут: «хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. – кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катихизис и историю о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас – так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать – дайте же ему то, что вы выстрадали, – ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что страданиями выработалось в вас.

Школа – бесплатная и первые по времени ученики – из деревни Ясной поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли ученье не хорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но, по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 руб. сер. в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившеюся молвой в народе, что в Ясно-полянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открытии школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Ясно-полянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам, летом же, с апреля по половину октября, работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент, – от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года, – самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3 – 4 взрослых, которые ходят месяц, иногда всю зиму – и совсем бросят. Для взрослых, по одиночке ходящих в школу, порядок школы весьма удобен. Они, по своим годам и по чувству достоинства, не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят, большею частью,

доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что ученье есть только то самое заучивание книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того чтобы придти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей. «Вишь, мерин какой – учиться ходит!» И кроме того, он постоянно чувствует, что каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому всё время в школе он находится в раздраженном состоянии поспешности и усердия, которые больше всего вредят ученью. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе – точно на пожаре: только что он кончает писать, в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу – он берется за грифельную доску; когда и эту отнимут у него – он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе нынешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не ученье, а какая-то болезнь в роде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и, с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал: *с-к-а—ска* и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, с злобой почти, смотрел на ребят; когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впивался в книгу, твердя *б-а—ба; р-и—ри* и т. д., и находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты, – видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впиться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себе места в Ясно-полянкой школе, и их ученье идет дурно: что-то есть неестественного и болезненного в отношении их к школе. Воскресные школы, которые я видел, представляют то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых были бы для нас драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Ясно-полянкой школы; теперь же в народе говорят, что в Ясно-полянкой школе всему учат и всем наукам, и такие дошлые есть учителя, что *бьда*: – гром и молнию, сказывают, приставляют! Однаже, ребята хорошо понимают – читать и писать стали. – Одни, богатые дворники, отдают детей из тщеславия, в полную науку произвести, чтоб и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные *так*, но до такой степени полюбившие ученье, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было Евангелие. «Мой батя тоже, – рассказывал другой школьник, – сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а божественное, – так до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться пред учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее; слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: $2ab - c = d$, разделенному на 3, и т. п., она всё время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и наконец померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисованья и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостиницу. Общее мнение, мне кажется, такое:

учат всему (так же, как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, – поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало весу. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал псалтырь, решил, что ученье *плохая*, только слава, – что *хороша*. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы *откудаво-то срываются*, не проходит. Как только разговеются, или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье. Для некоторых, хотя и малого числа, родителей – даже дух равенства в школе служит предметом неудовольствий. В ноябре были две девочки, дочки богатого дворника, в салопчиках и чепчиках, сначала державшиеся особняком, но потом свыкшиеся и забывшие чай и чищенье зубов табаком и начавшие славно учиться. Приехавший родитель, в крымском тулупе нараспашку, войдя в школу, застал их раз в толпе грязных лапотников-ребят, которые, облокотившись рукой на чепчики девочек, слушали учителя; родитель обиделся и взял своих девочек из школы, хотя и не признался в причине своего неудовольствия. Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы, потому что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновалась.

Итак – предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников.

Чтение механическое. Чтение составляет часть преподавания языка. Задача преподавания языка состоит, по нашему мнению, в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком. Знание литературного языка необходимо, потому что только на этом языке есть хорошие книги.

Прежде, с самого основания школы, не было подразделения чтения на механическое и постепенное, – ученики читали только то, что могли понимать: собственные сочинения, слова и фразы, писанные мелом на стенах, потом сказки Худякова и Афанасьева. Я полагал, что для того, чтобы дети выучились читать, им надо было полюбить чтение, а для того чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы читанное было понятно и занимательно. Казалось, как рационально и ясно, – а эта мысль была ложна. Во-первых, для того чтобы перейти от чтения по стенам к чтению по книгам, нужно было отдельно заняться механическим чтением с каждым учеником по какой бы то ни было книге. При небольшом числе учеников и отсутствии подразделений предметов это было возможно, и мне удалось без большого труда перевести первых учеников с чтения по стенам на чтение по книге, но с новыми учениками это стало невозможно. Младшие не в силах были читать и понимать сказки: единовременный труд складыванья слов и понимания смысла был слишком велик для них. Другое неудобство состояло в том, что постепенное чтение обрывалось этими сказками, и какую мы ни брали книгу «Народное», «Солдатское чтение», Пушкина, Гоголя, Карамзина – оказывалось, что старшие ученики при чтении Пушкина, так же как младшие при чтении сказок, не могли вместе соединять труда – читать и понимать читанное, хотя кое-что и понимали при нашем чтении.

Мы думали сначала, что затруднение только в недостаточности механизма чтения учеников, и придумали механическое чтение, чтение для процесса чтения, – учитель читал с учениками попеременно, – но дело не подвигалось, и при чтении «Робинзона» являлась такая же несостоятельность. Летом, во время переходного состояния школ, мы думали победить эту трудность самым простым и употребительным способом. Отчего не сознаться: мы поддались ложному стыду перед посетителями. (Ученики наши читали много хуже учеников, учившихся столько же времени у дьячка.) Новый учитель предложил ввести чтение вслух по одним и тем же книжкам, и мы согласились. Задавшись раз ложной мыслью, что ученикам необходимо нужно бегло читать в нынешнем же году, мы написали в росписании: чтение механическое и постепенное, и заставили их читать по два часа в день, по одним и тем же книжкам, и нам было очень удобно. Но одно отступление от правила свободы учеников повело за собой ложь и одну ошибку за другой. Куплены были книжечки – сказочки Пушкина и Ершова; мальчиков сажали на лавки, и один должен был читать громко, а другие следить за его чтением; для того чтобы поверять, действительно ли все следят, учитель попеременно спрашивает то того, то другого. Первое время нам казалось это очень хорошо. Приходишь в школу – чинно сидят на лавочках, один читает, все следят. Читающий произносит: «смилюйся, государыня рыбка», другие, или учитель, поправляют: «смилюйся» – все следят. «Иванов, читай!» Иванов поищет немного и читает. Все заняты, учителя слышно, каждое слово выговаривают верно и читают довольно бегло. Кажется, хорошо, а вникните хорошенько, – тот, который читает, читает уже то же самое в тридцатый или сороковой раз. (Лист печатный хватит не больше, как на неделю; покупать же всякий раз новые книги страшно дорого, да и книг, понятных для крестьянских детей, только есть две: сказки Худякова и Афанасьева. Кроме того, книга, раз зачитанная одним классом и запомненная наизусть некоторыми, уже знакома не только всем школьникам, но надоела и домашним.) Читающий робеет, слушая свой одиноко раздающийся голос в тишине комнаты, все силы его устремлены на соблюдение знаков и ударений, и он усваивает себе привычку читать, не стараясь понять смысла, ибо обременен другими требованиями. Слушающие делают то же самое и, надеясь всегда попасть на настоящее место, когда их спросят, равномерно водят пальцами по строкам, скучают и увлекаются посторонними развлечениями. Смысл прочитанного, как постороннее дело, против их воли иногда укладывается, иногда не укладывается в их голове. Главный же вред состоит в этой вечной школьной борьбе хитрости и уловок между учениками и учителем, которая развивается при таком порядке и которой до этого не было в нашей школе; единственная же выгода этого приема чтения, состоящая в правильном выговоре слов, не имела для наших учеников никакого значения. Ученики наши начали читать по стенам писанные и произнесенные ими самими фразы, и все знали, что пишется *кого*, а говорится *каво*; выучивать же остановкам и переменам голоса по знакам препинания я полагаю бесполезным, ибо всякий пятилетний ребенок верно употребляет знаки препинания голосом, когда понимает, что говорит. Стало быть, легче его выучить понимать, что он говорит с книги (чего рано или поздно он должен достигнуть), чем выучить его по знакам препинания петь, как по нотам. А кажется, как удобно для учителя!

Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики.

Эти три закона в преподавании, самым осязательным образом отразились в Ясно-полянской школе на механическом чтении.

Благодаря живучести духа школы, особенно когда вернулись в нее старые ученики с сельских работ, чтение это упало само собой: стали скучать, шалить, отлынивать от урока. Главное же – чтение с рассказами, поверявшее успехи механического, доказало, что успехов этих нет, что за пять недель ни на шаг не подвинулись в чтении, многие же отстали. Лучший математик первого класса, Р., делающий в голове извлечение квадратных корней, до такой степени

разучился читать за это время, что пришлось с ним читать, занимаясь складами. Мы бросили чтение по книжкам и ломали себе голову, придумывая способ механического чтения. Та же простая мысль, что не пришло еще время хорошего механического чтения, и что нет никакой необходимости в нем в настоящее время, что ученики сами найдут наилучший способ, когда явится потребность, только недавно пришла нам в голову. Во время этого искания само собой сложилось следующее. Во время классов чтения, уже только по имени разделяющегося на постепенное и механическое, самые плохие чтецы берут подвое книжки (иногда сказки, иногда Евангелие, иногда сборник песен, номер «Народного чтения») и читают вдвоем только для процесса чтения, а когда эта книжка понятная сказка, – с пониманием, и требуют, чтобы учитель прослушал их, хотя класс и называется механическим чтением. Иногда, большею частью самые плохие, по несколько раз берут ту же книгу, открывают на той же странице, читают одну и ту же сказку и запоминают ее наизусть не только без приказания, но даже несмотря на запрещение учителя; иногда эти плохие приходят к учителю или к старшему и просят прочесть с ними вместе. Читающие получше, из второго класса, меньше любят читать в компании, реже читают для процесса чтения и, ежели запоминают наизусть – то стихи, а не сказку в прозе. У старших повторяется то же явление с одною, поразившею меня в прошлом месяце, особенностью. В их классе постепенного чтения дается им одна какая-нибудь книга, которую они читают попеременно и потом все вместе рассказывают ее содержание. К ним с этой осени присоединился, чрезвычайно талантливая натура, ученик Ч., учившийся два года у пономаря и потому обогнавший их всех в чтении; он читает так же, как мы, и потому при постепенном чтении ученики понимают, хотя и немного, только тогда, когда Ч. читает, и вместе с тем каждому из них хочется читать самому. Но как только начинает читать плохой чтец, все выражают свое неудовольствие, – особенно когда история интересна, – смеются, сердятся, плохой чтец стыдится, и возникают бесконечные споры. В прошлом месяце один из них объявил, что во что бы то ни стало добьется того, чтобы через неделю читать так же, как Ч.; другие обещались тоже, и вдруг механическое чтение сделалось любимым занятием. По часу, по полтора они стали сидеть, не отрываясь от книжки, которую не понимали, стали брать на дом книжки и действительно сделали в три недели такие успехи, которых нельзя было ожидать.

С ними случилось совершенно противное тому, что бывает обыкновенно с грамотеями. Обыкновенно бывает, что человек выучится читать, а читать и понимать нечего; тут же вышло, что ученики убедились в том, что есть чтò читать и понимать, и что для этого не достает у них умения, и они сами стали добиваться беглого чтения. Теперь у нас оставлено совершенно механическое чтение, а ведется дело так, как описано выше, – предоставляется каждому ученику употреблять все те приемы, которые ему удобны, и замечательно, что каждый употребляет все мне известные приемы: и 1) чтение с учителем, и 2) чтение для процесса чтения, и 3) чтение с заучиваньем наизусть, и 4) чтение сообща, и 5) чтение с пониманием читанного.

Первый, употребляемый матерями всего света, вообще не школьный, а семейный прием состоит в том, что ученик приходит и просит почитать с ним; учитель читает, руководя каждым его складом и словом, – самый первый, рациональный и незаменимый способ, которого сам требует прежде всего ученик и на который невольно нападает учитель. Несмотря на все средства, будто бы механизующие преподавание и мнимо облегчающие дело учителя с большим числом учеников, этот способ останется лучшим и единственным для обучения читать и читать бегло. *Второй* прием обучения чтению, и тоже весьма любимый, через который прошел всякий, выучившийся бегло читать, состоит в том, что ученику дается книга, и он предоставляется вполне самому себе складывать и понимать, как ему угодно. Ученик, выучившийся складывать настолько, что не чувствует потребности просить дяденьку почитать с ним, а надеется на себя, всегда получает, столь осмеянную в Гоголевском Петрушке, страсть к процессу чтения и вследствие этой страсти идет дальше. Каким образом укладывается в его голове такого рода чтение, – Бог его знает, но он таким путем привыкает к очертанию букв, к процессу скла-

дов, к произношению слов и даже к уразумению, и я не раз опытом убеждался, как отдвигала нас назад настойчивость на том, чтобы ученик непременно понимал читанное. Есть много самоучек, выучившихся читать хорошо таким способом, хотя каждому должны быть очевидны недостатки его. *Третий* способ обучения чтению состоит в заучивании наизусть молитв, стихов, вообще всякой печатной страницы и в произнесении заученного, следя за книгой. *Четвертый* способ состоит именно в том, что оказалось так вредно в Ясно-полянской школе, – в чтении по одним книгам. Он возник сам собою в нашей школе. Сначала книг не доставало, и садилось по два ученика за одну книжку; потом им самим это понравилось, и когда скажут: «Читать!» – товарищи, совершенно равные по силам, отбираются по два, иногда по три, садятся за одну книжку, и один читает, а другие следят за ним и поправляют. И вы всё расстроите, ежели будете их рассказывать, – они сами знают, кто с кем ровня, и Тараска требует непременно Дуньку: – «Ну, иди сюда читать, а ты к своим иди». – Некоторые же вовсе не любят такого совместного чтения, потому что оно им не нужно. Выгода такого общего чтения состоит в большей точности выговора, в большем просторе для понимания тому, который не читает, а следит; но вся польза, приносимая таким способом, делается вредом, как только этот способ, или всякий другой, распространяется на всю школу. Наконец, еще любимый нами, *пятый* способ – есть чтение постепенное, т. е. чтение книг с интересом и пониманием всё более и более сложными. Все эти приемы сами собою, как сказано выше, вошли в употребление в школе, и дело в один месяц значительно подвинулось.

Дело учителя только предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить ученика в деле учения. Оно, правда, при известном методе – хоть чтения по одинаким книжкам – преподавание делается легко, удобно для учителя, имеет вид постепенности и правильности; при нашем же порядке представляется не только трудным, но многим покажется невозможным. Как, скажут, угадать, что именно нужно каждому ученику, и решить, законно ли требование каждого? Как, скажут, не растеряться в этой разнородной толпе, не подведенной под общее правило? На это отвечу: трудность представляется только потому, что мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которою нынче командует один, завтра другой поручик. Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может только свобода выбора. Не будь свободы и внешнего беспорядка, который кажется столь странным и невозможным для некоторых, мы не только бы никогда не напали на эти пять способов чтения, но мы бы никогда не сумели употреблять и соразмерять их сообразно требованиям учеников и потому никогда бы не достигли тех блестящих результатов, которых мы достигли в чтении последнее время. Сколько раз нам случалось видеть недоумение посетителей нашей школы, хотевших в два часа времени изучить методу преподавания, которой у нас нет, и еще в продолжение этих двух часов рассказывавших нам свою методу; сколько раз случалось слышать советы таких посетителей ввести тот самый прием, который, неизвестный ими, на их же глазах, употреблялся в школе, но только не в виде распространенного на всех деспотического правила.

Чтение постепенное. Хотя, как мы сказали, чтение механическое и постепенное в действительности слились в одно, – для нас же эти два предмета всё еще подразделяются по их цели; нам кажется, что цель первого есть искусство из известных знаков бегло составлять слова, цель второго – знание литературного языка. Для узнания литературного языка нам естественно представилось средство, кажущееся самым простым, но в действительности самое трудное. Нам казалось, что после чтения учениками самими написанных фраз на досках надобно было им дать сказки Худякова и Афанасьева, потом что-нибудь потруднее, по-сложнее по языку, потом еще потруднее и т. д. – до языка Карамзина, Пушкина и свода законов; но это предположение, как и большая часть наших и вообще всех предположений, не осуществилось. С своего, записанного ими самими на досках, языка мне удалось перевести их на язык сказок,

а чтобы перевести с языка сказок на высшую ступень, этого переходного «чего-нибудь» – не было в литературе. Мы попробовали «Робинзона» – дело не пошло: некоторые ученики плакали с досады, что не могут понимать и рассказывать; я стал им рассказывать своими словами – они начали верить в возможность понять эту премудрость, стали добираться до смысла и в месяц прочли «Робинзона», но со скукой и под конец почти с отвращением. Труд этот был слишком велик для них. Они брали больше памятью и, рассказывая тотчас же по прочтении одного вечера, запоминали отрывки; всего же содержания никто не усвоил. Запомнили только, к несчастью, некоторые непонятные для них слова и стали их употреблять вкривь и вкось, как это делают полуграмотные люди. Я видел, что что-то не хорошо; но как помочь этому горю, – не знал. Для проверки себя и очистки совести я начал давать читать, хотя и знал наперед, что не понравятся, разные народные подделки, как: «дяди Наумы» и «тетушки Натальи», – и предположение мое оправдывалось. Эти книги были для учеников скучнее всего, если бы требовалось, чтоб они рассказали содержание. После «Робинзона» я попробовал Пушкина, именно «Гробовщика»; но без помощи они могли его рассказать еще меньше, чем «Робинзона», и «Гробовщик» показался им еще скучнее. Обращения к читателю, несерьезное отношение автора к лицам, шуточные характеристики, недосказанность – всё это до такой степени несообразно с их требованиями, что я окончательно отказался от Пушкина, повести которого мне прежде, по предположениям, казались самыми правильно построенными, простыми и потому понятными для народа. Я попробовал еще Гоголя: «Ночь перед Рождеством». При моем чтении она сначала понравилась, особенно взрослым, но как только я оставил их одних, – они ничего не могли понять и скучали. Даже и при моем чтении не требовали продолжения. Богатство красок, фантастичность и капризность постройки противны их требованиям. Я пробовал еще читать «Илиаду» Гнедича, и чтение это породило только какое-то странное недоумение: они предполагали, что это написано по-французски, и ничего не понимали, покуда я не пересказал им содержание своими словами; но и тогда самая фабула поэмы не укладывалась в их головах. Скептик Сёмка, здоровая логическая натура, был поражен картиной Феба, с звучащими за спиной стрелами, слетевшего с Олимпа, но видимо не знал, куда уложить этот образ. «Как же он слетел с горы и не разбился?» всё спрашивал он у меня. «Да ведь он по ихнему бог», отвечал я ему. «Как же Бог! ведь их много? – стало-быть незаправской бог. Легко ли – с такой горы слетел; потому ему надобно расшибиться» – доказывал он мне, разводя руками. Я пробовал «Грибуля» Жорж Занда, «Народное» и «Солдатское чтение» – и всё напрасно. Мы пробуем всё, что можем найти, и всё, что присылают нам, но пробуем теперь почти безнадежно. Сидишь в школе и распечатываешь принесенную с почты мнимо-народную книгу. «Дяденька, мне дай почитать, мне! – кричат несколько голосов, протягивая руки, – да чтобы попонятнее было!» Открываешь книгу и читаешь: «Жизнь великого Святителя Алексия представляет нам пример пламенной веры, благочестия, неутомимой деятельности и горячей любви к отечеству своему, которому этот святой муж оказал важные услуги»; или: «Давно уже замечено частое явление в России даровитых самоучек, но не всеми оно одинаково объясняется»; или: «Триста лет прошло с тех пор, как Чехия сделалась зависимою от немецкой Империи»; или: «Село Карачарово, разметнувшись по уступу гор, лежит в одной из самых хлебородных Российских губерний»; или «Широко пролегала, залегала путь-дороженька»; или популярное изложение какой-нибудь естественной науки на одном печатном листе, наполненном до половины ласками и обхождением автора с мужичком. Дашь кому-нибудь из ребят такую книжку, – глаза начинают потухать, начинают позевывать. «Нет, непонятно, Лев Николаевич», скажет он и возвращает книгу. И для кого, и кем пишутся эти народные книги? – остается для нас тайною. Из всех прочитанных нами такого рода книг, за исключением «дедушки-рассказчика» Золотова, имевшего большой успех в школе и дома, ничего не осталось.

Одни – просто плохие сочинения, написанные плохим литературным языком и не находящие читателей в обыкновенной публике, а потому посвященные народу; другие – еще более

плохие сочинения, написанные каким-то не русским, а вновь изобретенным, будто народным, языком, в роде языка басен Крылова; третьи – переделки с иностранных, назначенных для народа, но не народных книг. Единственные же книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно: сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок, в последнее время сборник Водовозова и т. п. Нельзя поверить, не испытав этого, с какою постоянной новой охотой читаются все без исключения подобного рода книги – даже «Сказания Русского народа», былины и песенники, пословицы Снегирева, летописи и все без исключения памятники древней литературы. Я заметил, что дети имеют более охоты, чем взрослые, к чтению такого рода книг; они перечитывают их по нескольку раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом и в играх и разговорах дают друг другу прозвища из древних былин и песен. Взрослые – оттого ли, что они не так естественны, или уже входят во вкус щегольства книжным языком, или оттого, что бессознательно чувствуют потребность знания литературного языка – менее пристрастны к такого рода книгам, а предпочитают те, в которых наполовину слова, образы и мысли для них непонятны. Но как ни любимы учениками подобного рода книги, цель, которую мы, может быть ошибочно, поставили себе, ими не достигается: между этими книгами и литературным языком остается та же пучина. Выдти из этого ложного круга мы не видим до сих пор никакого средства, хотя делали и постоянно делаем новые попытки, новые предположения, – стараемся отыскать свою ошибку и просим всех тех, кому это дело близко к сердцу, сообщить нам свои предположения, опыты и решения вопроса. Неразрешимый для нас вопрос состоит в следующем: для образования народа необходима возможность и охота читать хорошие книги, – хорошие книги писаны языком, которого народ не понимает. Для того чтобы выучиться понимать, нужно много читать; для того чтобы охотно читать – нужно понимать..... В чем тут ошибка, и как выдти из этого положения?

Может быть, есть переходная литература, которой мы не признаем только по недостатку знания; может быть, изучение книг, ходящих в народе, и взгляд народа на эти книги откроют нам те пути, которыми люди из народа достигают понимания литературного языка.

Такому изучению мы посвящаем особый отдел в журнале и просим всех, понимающих важность этого дела, присылать нам свои статьи по этому предмету.

Может быть, причиной тому наша оторванность от народа, насильственное образование высшего класса, и делу может помочь только время, которое породит не христоматию, а целую переходную литературу, составившуюся из всех появляющихся теперь книг и которая сама собою органически уляжется в курс постепенного чтения. Может быть и то, что народ не понимает и не хочет понимать нашего литературного языка, потому что нечего ему понимать, потому что вся наша литература для него не годится, и он выработывает сам для себя свою литературу. Наконец, последнее предположение, которое кажется нам более всех вероятным, состоит в том, что кажущийся недостаток лежит не в сущности дела, а в нашей заданности той мыслью, что цель преподавания языка есть возведение учеников на степень знания литературного языка, и главное – в поспешности к достижению этой цели. Очень может быть, что постепенное чтение, о котором мы мечтаем, явится само собою, и что знание литературного языка придет в свое время каждому ученику само собою, как это мы беспрестанно видим у людей, читающих под ряд без понимания – псалтырь, романы, судебские бумаги и этим путем как-то доходящих до знания книжного языка. При этом предположении нам непонятно только то, почему появляющиеся книги все так дурны и не по вкусу народа, и что должны делать школы, дожидаясь этого времени? – ибо только одного предположения мы не можем допустить, чтобы, решив в своем уме, что знание литературного языка полезно, можно бы было насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить народ против его воли литературному языку, как выучивают французскому. Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути. При этих опытах я убедился только в том, что объяс-

нения смысла слова и речи совершенно невозможны даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что «сонмище есть некий малый синедрион» и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть например, слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое, столько же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово.

Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития. Легко сказать – понимать, но разве непонятно каждому, сколько различных вещей можно понимать в одно время, читая одну и ту же книгу? Ученик, не понимая двух-трех слов в фразе, может понимать тонкий оттенок мысли или отношение ее к предыдущему. Вы, учитель, налегаете на одну сторону понимания, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснить ему. Иногда он понял, только не умеет доказать вам того, что понял вас, сам же в то же время смутно догадывается и воспринимает совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаёте к нему, чтобы он объяснился, но ведь он словами должен объяснить то впечатление, которое произвели на него слова, и он молчит или же начинает говорить, вздор, лжет, обманывает, пытается отыскать то, что вам нужно, подделаться под ваши желания или выдумывает несуществующую трудность и бьется над ней; общее же впечатление, произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смысл, забито и спряталось. Мы читали «Вия» Гоголя, повторяя своими словами каждый период. Всё шло хорошо до 3-й страницы, – там есть следующий период: «Весь этот ученый народ, как семинария, так и бурса, которые питали какую-то наследственную неприязнь между собою, был чрезвычайно беден на средства к прокормлению и притом необыкновенно прожорлив, так что сосчитать, сколько каждый из них уписывал за ужином галушек, было бы совершенно невозможное дело, и потому добротные пожертвования зажиточных владельцев не могли быть достаточны».

Учитель. Ну, что вы прочли? (*Почти все эти ученики очень развитые дети.*)

Лучший ученик. В бурсе народ обжора всё был, бедный, и за ужином уписывал галушки.

Учитель. Еще что?

Ученик (*плут и памятливей, говорит, что в голову пришло*). Невозможное дело, добротные жертвовали.

Учитель (*с досадой*). Надо подумать. Не то. Что же невозможное дело?

Молчание.

Учитель. Прочтите еще раз.

Прочли. Один, памятливей, прибавил еще несколько запомненных слов: *семинария, прокормление зажиточных владельцев, не могли быть достаточны*. Никто ничего не понял. Стали говорить совершенный вздор. Учитель пристал к ним.

Учитель. Что же невозможное дело?

Ему хотелось, чтобы они сказали, что невозможно сосчитать.

Один ученик. Бурса – невозможное дело.

Другой ученик. Очень беден, невозможно.

Снова перечли. Как иголки искали того слова, которое нужно было учителю, попадали на всё, кроме слова *сосчитать*, и пришли в окончательное уныние. Я – этот самый учитель – не отстал и добился того, что они разложили весь период, но поняли уже гораздо хуже, чем тогда, когда повторил первый ученик. Впрочем и понимать-то было нечего. Небрежно связанный, растянутый период, ничего не дающий читателю, сущность которого была понята сразу: народ бедный и прожорливый уписывал галушки, – больше ничего и не хотел сказать автор. Я бился только из-за формы, которая была дурна, и, добиваясь ее, испортил весь класс на целое после-обеда, погубил и перемял пропасть только что распускавшихся цветков разностороннего

понимания. В другой раз я так же грешно и безобразно бился над истолкованием слова *орудие*, и так же тщетно. В тот же день в классе рисования ученик Ч. протестовал против учителя, требовавшего, чтобы написано было на тетрадках: *Рисованье Ромашки*. Он говорил, что рисовали мы сами на тетрадках, а фигуру выдумывал только Ромашка, и потому надо писать не рисование, а сочинение Ромашки. Каким образом различие этих понятий пришло ему в голову, точно так же, каким образом являются, хотя и редко, причастия и вводные предложения в их сочинениях, – остается для меня таинством, в которое лучше не пытаться проникать.

Нужно давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует наконец, случайно, необходимость употребить это слово, – употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия.

Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распуститься цветку, стала бы разворачивать цветок за лепестки, и перемяла бы всё кругом.

Писание, грамматика и каллиграфия. Писание велось следующим образом: ученики выучивались одновременно узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова, понимать прочитанное и писать. Они становились около стены, расчеркивая мелом отделы, и один из них диктовал то, что ему приходило в голову, другие писали. Ежели их было много, то они разделялись на несколько групп. Потом по очереди диктовали другие, и все перечитывали друг у друга. Писали печатными буквами и сначала поправляли ошибки неверностей складов и отделения слов, потом ошибки *о – а*, а потом *ь – е*, и т. д. Класс этот образовался сам собою. Каждый выучившийся писать буквы ученик бывает одержим страстью писать, и первое время двери, наружные стены школы и изб, где живут ученики, бывают исписаны буквами и словами. Написать же целую фразу (в роде того, что нынче Марфутка подралась с Ольгушкой) доставляет ему еще большее удовольствие. Чтобы организовать этот класс, учителю стоило только научить детей, как вести дело вместе, так же как взрослый научает ребят какой-нибудь детской игре. И в самом деле, – класс этот без изменений велся два года и каждый раз так же весело и живо, как хорошая игра. Тут и чтение, и выговор, и писанье, и грамматика. При этом письме достигается само собою труднейшее дело для начала изучения языка – вера в непоколебимость формы слова, не одного печатного, но и устного, *своего* слова. Я думаю, что каждый учитель, преподававший язык не по одной грамматике Востокова, встречался с этою первою трудностью. Вы хотите обратить внимание ученика на какое-нибудь слово – *меня*, положим. Вы ловите его фразу: «Микишка толкнул *меня* с крыльца», сказал он. «Кого толкнул?» говорите вы, прося его повторить фразу и надеясь найти «*меня*». «*Нас*», отвечает он. «Нет, как ты сказал?» спрашиваете вы. «Мы упали с крыльца от Микишки», или: «Как он толкнет нас – Праскутка полетела, и я за ней», отвечает он. Вы ищете тут ваш винительный падеж единственного числа и его окончание. А он не может понять, чтобы было что-нибудь различное в сказанных им словах. Ежели же вы возьмете книжку или станете повторять его фразу, то он будет разбирать с вами не живое слово, а что-то совсем другое. Когда же он диктует, каждое слово его ловится налету другими учениками и пишется. – «Как ты сказал? как?» и ужь ему не дадут изменить ни одной буквы. При этом беспрестанно бывают споры из-за того, что один написал так, а другой иначе, и весьма скоро диктующий начинает задумываться, как сказать, и начинает понимать, что есть в речи две вещи: форма и содержание. Он скажет какую-нибудь фразу, думая только о содержании, – быстро, как одно слово, вылетит из него эта фраза. Его начинают допрашивать: как? что? – и он, сам себе повторяя ее по несколько раз, уясняет форму и составные части речи и закрепляет их словом.

Так пишут в 3-м, т. е. низшем классе, – кто умеет писать скорописными, кто печатными. Мы не только не настаиваем на писанин скорописными, но ежели бы позволяли себе что-нибудь запрещать ученикам, мы бы не позволяли им писать скорописными, которые портят руку и нечетки. Скорописные буквы входят в их писанье сами собой: один выучится у старшего – одну, две буквы, – другие перенимают и часто пишут слова таким образом: *дяденька*, и не пройдет недели, как все пишут скорописными. С каллиграфией случилось нынешним летом совершенно то же, что с механическим чтением. Ученики писали очень дурно, и новый учитель ввел писанье с прописей (тоже весьма степенное и покойное для учителя упражнение). Ученики стали скучать, мы принуждены были бросить каллиграфию и не могли придумать средства для исправления почерка. Старший класс сам нашел это средство. Окончив писать священную историю, старшие ученики стали просить домой свои тетради. Тетрадки были испачканы, растерзаны, уродливо написаны. Аккуратный математик Р. попросил бумажки и стал переписывать свою историю. Всем это понравилось. «И мне бумажки, и мне тетрадку!» и нашла мода каллиграфии, продолжающаяся до сих пор в высшем классе. Они берут тетрадь, кладут перед собой азбуку прописей, списывают каждую букву, хвастаются друг перед другом и сделали в две недели большие успехи. Почти каждого из нас заставляли маленького есть за столом непременно с хлебом, и почему-то тогда не хотелось, а теперь хочется есть с хлебом. Почти каждого из нас заставляли держать перо вытянутыми пальцами, и мы все держали перо скрючивши пальцы, потому что они были коротки, а теперь вытягиваем пальцы. Спрашивается: за что нас так мучали, тогда как это пришло само собою, когда понадобилось? Не придет ли эта охота и потребность знания во всем точно так же?

Во 2-м классе пишут сочинения с устного рассказа из священной истории на аспидных досках, потом переписывают на бумагу. В 3-м, меньшем классе пишут, что вздумают. Кроме того, меньшие по вечерам пишут поодиночке фразы, составленные всеми вместе. Один пишет, а другие перешептываются между собой, замечая его ошибки, и ждут только окончания, чтоб уличить его в *ль* или в отставленном не на месте предлоге, а иногда, чтобы и самим соврать. Правильно писать и поправлять ошибки у других составляет для них большое удовольствие. Старшие схватывают каждое попавшееся письмо, упражняются в поправлении ошибок, стараются из всех сил писать хорошо, но грамматику и анализ языка терпеть не могут и, несмотря на наше бывшее пристрастие к анализу, допускают его в очень малых размерах, засыпают или уклоняются от классов.

Мы делали различные попытки преподавания грамматики и должны сознаться, что ни одна из них не достигла цели – сделать это преподавание занимательным. Во втором и первом классах было начато летом новым учителем объяснение частей предложения, и дети – и то сначала некоторые – интересовались им, как шарадами и загадками. Часто, по окончании урока, они нападали на мысль загадок и забавлялись загадыванием друг другу то того: где будет сказуемое? то того: что сидит на ложке, свесивши ножки? Приложений же к верному письму никаких не было, а ежели и были, то более ошибочные, чем верные. Точно так же, как это бывает с буквой *о*, вместо *а*, – скажешь, что выговаривается *а*, а пишется *о*: он и пишет: *робота*, *молина*: скажешь, что два сказуемых разделяются запятой, он пишет: *хочу, сказать*, и т. п. Требовать от него, чтобы он дал себе всякий раз отчет, что в каждом предложении дополнительное, что сказуемое – невозможно. Ежели же он и даст себе отчет, то при отыскивании утратит всё чутье, необходимое ему для того, чтобы правильно написать остальное, не говоря уже о том, что при синтаксическом разборе учитель беспрестанно бывает принужден хитрить перед учениками и обманывать их, что они чувствуют очень хорошо. Нам попалось, например, предложение: на земле не было гор. Один сказал, что подлежащее – земля, другой, что подлежащее – горы, а мы сказали, что это безличное предложение, и хорошо видели, что ученики замолчали только из приличия, но поняли очень хорошо, что наш ответ был гораздо глупее их ответов, в чем и мы внутренне согласились. – Убедившись в неудобстве анализа синтаксического, попробовали мы

также этимологический разбор – части речи, склонения и спряжения, и также загадывали друг другу загадки о дательном неокончателном и наречии, и результатом вышла та же скука, то же злоупотребление приобретенного нами влияния и та же неприложимость. В старшем классе всегда ставят *ль* в дательном и предложном падежах, но когда они поправляют ту же ошибку у младших, они никогда не могут ответить – почему, и должны быть наведены на загадки падежей, чтобы вспомнить правило: в дательном *ль*. Самые младшие, еще ничего не слышавшие о частях речи, очень часто кричат: *себть – ль*, сами не зная почему и, видимо, наслаждаясь тем, что угадали. Пробовал я в последнее время во втором классе упражнение своего изобретения, которым я увлекся, как и все изобретатели, и которое мне казалось необыкновенно удобным и рациональным до тех пор, пока я не убедился в несостоятельности его из практики. Не называя частей речи предложения, я заставлял их писать что-нибудь, иногда задавая предмет, т. е. подлежащее, и вопросами заставлял их расширять предложение, вставляя определения, новые сказуемые, подлежащие, обстоятельства и дополнения. «Волки бегают». Когда? где? как? какие волки бегают? кто еще бегают? бегают и еще что делают? Мне казалось, что, привыкая к ответам на вопросы, требующие той или другой части, они усвоят себе различие частей предложения и речи. Они и усвоивали себе их, но скучали и внутренне спрашивали себя: зачем? — что и я должен был спросить у себя и не нашел ответа. Никак не отдает без борьбы человек и ребенок свое живое слово на механическое разложение и уродование. Есть какое-то чувство самосохранения в этом живом слове. Ежели должно ему развиваться, то оно стремится развиваться самостоятельно и сообразно только со всеми жизненными условиями. Только что вы хотите поймать это слово, завинтить его в верстак, обтесать и дать ему нужные, по вашему мнению, украшения, как это слово, с живою мыслью и содержанием, сжалось, спряталось, и у вас в руках остается одна шелуха, над которой вы можете делать свои ухищрения, не вредя и не принося пользы тому слову, которое вы хотели образовывать.

До сих пор во втором классе продолжают синтаксический и грамматический анализ, упражнение в расширении предложений, но идут вяло и, полагаю, скоро падут сами собою. Кроме того, как упражнение в языке, хотя и вовсе не грамматическое, мы употребляем следующее.

1) Из заданных слов мы предлагаем составлять периоды; например, мы пишем: *Николай, дрова, учиться*, а они пишут – один: «ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться», а другой: «Николай хорошо дрова рубит, надо у него поучиться» и т. д.

2) Сочиняем стихи на заданный размер, и это упражнение более всех других занимает старших учеников. Стихи выходят в роде следующих:

У окна сидит старик
В прорванном тулупе,
А на улице мужик
Красны яйца лупит.

3) Упражнение, имеющее большой успех в низшем классе: задается какое-нибудь слово – сначала существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Один выходит за дверь, а из оставшихся каждый должен составить фразу, в которой бы находилось заданное слово. Выходивший должен угадывать.

Все эти упражнения – писание фраз по данным словам, стихосложение и угадывание слов – имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, – убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики. Все эти упражнения нравятся; все упражнения в грамматике порождают скуку. Страннее, знаменательнее всего то, что грамматика скучна, несмотря на то, что нет ничего легче ее. Как

только вы не станете учить ее по книге, начиная с определений, шестилетний ребенок через полчаса начинает склонять, спрягать, узнавать роды, числа, времена, подлежащие и сказуемые, и вы чувствуете, что он знает всё это точно так же хорошо, как и вы сами. (В нашей местности нет среднего рода: ружье, сено, масло, окно – всё *она, большая и дурная*, и тут грамматика ничего не помогает. Старшие ученики третий год знают все правила склонения и окончаний родов, а всё-таки пишут: в этой сене много щавельнику – и отвыкают только настолько, насколько их поправляешь и насколько помогает чтение.) Чему же я их учу, спрашиваешь себя, когда они всё это знают так же, как я? Спрошу ли я у них, как будет «большой» множественного числа родительного падежа женского рода? спрошу ли, где сказуемое, где дополнение? спрошу ли – от какого слова происходит «распахнулся»? – ему трудна только номенклатура, а прилагательное, в каком хотите падеже и числе, он употребит всегда без ошибки. Стало быть, он знает склонение. Речи он никогда не скажет без сказуемого и дополнения не смешает с ним. «Распахнуться» – он чувствует, что родственно с словом «пах», и сознает законы образования слов лучше вас, потому что никто так часто не выдумывает новых слов, как дети. К чему же эта номенклатура и требование философских определений, которые свыше его сил? Единственное объяснение необходимости грамматики, кроме требования на экзаменах, может быть найдено в приложении ее к правильному изложению мыслей. В своем личном опыте я не нашел этого приложения, не нахожу его в примерах жизни людей, не знающих грамматики и пишущих правильно, и кандидатов филологии, пишущих неправильно, и не нахожу почти ни одного намека на то, чтобы знания грамматики Ясно-полянских школьников прилагались ими к какому-нибудь употреблению. Мне кажется, что грамматика идет сама собой, как умственное небесполезное гимнастическое упражнение, а язык – умение писать, читать и понимать – идет сам собой. Геометрия и вообще математика представляются сначала тоже только умственной гимнастикой, но разница в том, что каждое положение геометрии, каждое математическое определение ведет за собой дальнейшие и бесконечные выводы и приложения; в грамматике же, ежели бы даже согласиться с теми, которые видят в ней приложение к языку, есть весьма тесная граница этих выводов и приложений. Как только ученик тем или другим путем овладел языком, все приложения из грамматики обрываются, отпадают, как что-то мертвое и отжитое.

Мы лично всё еще не можем вполне отрешиться от предания, что грамматика, в смысле законов языка, необходима для правильного изложения мыслей; нам даже кажется, что есть потребность грамматики в учащихся, что в них бессознательно лежат законы грамматики; но мы убеждены, что грамматика, которую мы знаем, совсем не та, какая нужна учащимся, и что в этом обычае преподавания грамматики есть какое-то большое историческое недоразумение. Ребенок узнаёт, что надо писать *ль* в слове «себѣ» не потому, что оно в дательном падеже, сколько бы раз вы это ему ни говорили, и не потому только, что он слепо подражает тому, что видел написанным несколько раз, – он обобщает эти примеры, но только не в форме дательного падежа, а как-то иначе. У нас есть ученик из другого училища, прекрасно знающий грамматику и никогда не умеющий отличить 3-е лицо от неопределенного наклонения в возвратном залоге, и другой ученик, Федька, не имеющий понятия о неокончателном и никогда не ошибающийся и объясняющий себе и другим дело посредством прибавления слова «будет», т. е. «довольно». *Я не хочу учиться*. Он сомневается и говорит: ты не хочешь учиться? Ну, так будет учиться. Значит *ерь*. – А ежели такая речь: *Сёмка дурно учится!* Он говорит: дурно учиться? Так будет учиться. И это не выходит, по его мнению, и он не ставит *ерь*. Мы в Ясно-полянской школе, точно так же как и в обучении грамоте, признаем в обучении языка все известные способы небесполезными и употребляем их по мере того, как они охотно принимаются учениками, и по мере наших знаний; вместе с тем, мы не признаем ни одного из этих приемов исключительным и постоянно пытаемся отыскивать новые приемы. Мы столь же мало согласны с способом г-на Перевлесского, который не выдержал двухдневного опыта в Ясно-полянской школе, сколько и с весьма распространенным мнением, что единственный способ для изучения языка – есть

писание, несмотря на то, что писание составляет в Ясно-полянской школе главный способ изучения языка. Мы ищем и надеемся найти.

Писание сочинений. В первом и втором классе выбор сочинений предоставляется самим ученикам. Любимый предмет сочинений для первого и второго класса есть история Ветхого Завета, которую они пишут два месяца после того, как ее им рассказал учитель. Первый класс начал недавно писать Новый Завет, но далеко не так успешно, как Ветхий, даже орфографических ошибок они делали больше, – они хуже понимали. В первом классе мы попробовали сочинения на заданные темы. Первые темы, которые самым естественным путем пришли нам в голову, были описания простых предметов, как-то: хлеба, избы, дерева и т. д.; но, к крайнему удивлению нашему, требования эти доводили учеников почти до слез, и, несмотря на помощь учителя, подразделявшего описание хлеба на описание о его произрастании, о его производстве, об употреблении, – они решительно отказывались писать на темы такого рода и, ежели писали, то делали непонятные, безобразнейшие ошибки в орфографии, в языке и смысле. Мы попробовали задать описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок. Столь любимое в школах описание так называемых простых предметов: свиньи, горшка, стола, оказалось без сравнения труднее, чем целые, из воспоминаний взятые рассказы. Одна и та же ошибка повторилась при этом, как и во всех других предметах преподавания: учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким. Все учебники естественных наук начинаются с общих законов, учебники языка – с определений, истории – с разделений на периоды, даже геометрия – с определения понятия пространства и математической точки. Почти всякий учитель, руководясь тем же путем мышления, первым сочинением задает определение стола или лавки и не хочет убедиться, что для того, чтобы определить стол или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-диалектического развития, и что тот же ученик, который плачет над сочинением о лавке, прекрасно опишет чувство любви или злобы, встречи Иосифа с братьями, или драки с товарищем. Предметами сочинений выбирались сами собою описания событий, отношения к лицам и передача слышанных рассказов.

Писать сочинения составляет их любимое занятие. Как только вне школы старшим ученикам попадет бумага и карандаш; они пишут не *Милос. Милостивой*, а пишут из головы сказку своего сочинения. В первое время меня смущала нескладность, непропорциональность постройки сочинений; я внушал то, что мне казалось нужно, но они понимали меня наизусть, и дело шло худо, – они всё как будто не признавали другой потребности, как той, чтобы не было ошибок. Теперь же пришло само собой время, и часто слышатся неудовольствия, когда сочинение растянуто или встречаются частые повторения, скачки от одного предмета к другому. В чем состоят их требования – трудно определить, но требования эти законны. – Нескладно! кричат некоторые, слушая сочинение товарища; некоторые не хотят читать своего после того, как прочтенное сочинение товарища хорошо; некоторые вырывают тетрадку из рук учителя, недовольные, что не так выходит, как они хотели, и читают сами. Личные характеры начинают выражаться так резко, что мы делали опыт заставлять их угадывать, чье мы читали сочинение, и в первом классе угадывают без ошибки.

По недостатку места, мы откладываем описание преподавания языка и других предметов и выписки из дневников учителей до другого *нумера*; здесь же приводим образцы сочинений двух учеников 1-го класса, без изменений орфографии и знаков препинания, расставленных ими самими. Сочинения же их из священной истории надеемся поместить в следующей *книжке*.

Сочинения Б. (самого плохого ученика, но оригинального и бойкого мальчика) о Туле и об ученьи. Сочинение об ученьи имело большой успех между ребятами. Б. 11 лет, он учится третью зиму в Ясно-полянской школе, но учился прежде.

«О Тулѣ. На другое Воскресенье я опять поѣхалъ въ Тулу. Когда пріѣхали, то Владиміръ Александровичъ намъ говоритъ съ Васькой Ждановымъ ступайте въ Воскресную школу. Мы пошли, шли, шли, насилушка нашли, приходимъ и видимъ, что всѣ учителя сѣдятъ. И тамъ я видѣлъ учителя тотъ который училъ насъ ботаники. Тутъ я говорю здравствуйте господа! они говорятъ здрастуй. Потомъ я взошелъ въ классъ, сталъ возлѣ стола такъ мнѣ стало скучно, я взялъ и пошелъ по Тулѣ. Ходилъ, ходилъ и вижу что одна баба торгуетъ калачами. Я сталъ доставать изъ кармана деньги, когда вынулъ и сталъ покупать калачи, купилъ и пошелъ. А еще я видѣлъ на башнѣ ходить человѣкъ и смотреть не горить ли гдѣ. Я объ Тулѣ кончилъ».

«Сочиненье о томъ какъ я учился».

«Когда мнѣ было восемь лѣтъ, то меня отдали на Грумы къ скотницы. Тамъ я учился хорошо. А потомъ пришла скука на меня, я сталъ плакать. А бабка возьметъ палку и ну меня бить. А я еще больше кричу. И черезъ несколько 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 больно билъ. Однажды я отъ него убивалъ, а онъ меня вилѣлъ поймать. Когда меня поймали 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».

Вот два образца сочинений Федьки: одно – на заданную тему о хлебе, как он растет; другое выбранное им самим, о поездке в Тулу. (Федька учится третью зиму. Ему 10 лет.)

«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 ѣстъ очень хорошо».

Этим всё кончилось. Он чувствовал, что нехорошо, и был огорчен. О Туле же написал следующее, без поправок.

«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. Бать! въ какую это Тулу вы ѣздите, ай она хороша? Батя говоритъ: хороша. Вотъ я говорю, Бать! возьми меня съ собой, я посмотрю Тулу. Батя говоритъ ну что-жь, 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 дворѣ, я скорѣе сталъ обуваться и одѣваться. Только я одѣлся и вышелъ на дворъ, а батя ужъ запрегъ лошадей. Я сѣлъ въ сани и поѣхалъ. Ъхали, ѣхали, 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 базаръ, 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 мне гривну, я куплю себѣ калачика. Батя мнѣ далъ, я купилъ три калача и сѣлъ и говорю: батюшка, какіе калачи хорошіе. Когда мы закупили все, мы пошли къ лошадямъ и напоили ихъ, дали имъ сѣна, когда они поѣли, мы запрегли лошадей и поѣхали домой, я взошелъ 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 заснулъ и вижу во снѣ будто батюшка ѣдитъ опять въ Тулу. Тотчасъ я проснулся, и вижу все спятъ, я взялъ и заснулъ».

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

Священная история. Русская история. География.

Священная история. С самого основания школы и даже в настоящее время, занятия по предмету священной и русской истории идут таким образом: дети собираются около учителя, и учитель, руководствуясь только Библией, а для русской истории – «Норманским периодом» Погодина и сборником Водовозова, рассказывает, потом спрашивает, и все начинают говорить вдруг. Когда слишком много голосов вместе, учитель останавливает, заставляя говорить одного; как только один заминается, он снова вызывает других. Когда учитель замечает, что некоторые ничего не поняли, он заставляет повторить одного из лучших для непонявших. Это не было выдуманно, а сделалось само собою и повторяется при 5 и при 30 учениках всегда одинаково успешно, ежели учитель следит за всеми, не позволяет кричать, повторяя уже сказанные слова, не позволяет разгораться крику до неистовства, а регулирует этот поток веселой оживленности и соревнования настолько, насколько ему нужно.

Летом, во время частых посещений и перемены учителей, порядок этот изменился, и преподавание истории пошло гораздо хуже. Общий крик был непонятен для нового учителя; ему казалось, что рассказывающие в крике не расскажут одни; ему казалось, что кричат только для крику, главное же – было жарко и тесно в толпе лезущих ему на спину и к самому рту учеников. (Чтобы лучше понимать, детям необходимо быть близко к тому человеку, который говорит, видеть всякую перемену выражения его лица, всякое его движение. Я не раз замечал, что лучше всего помнятся всегда те места, где рассказывающему удалось сделать верный жест или верную интонацию.)

Новый учитель ввел сидение на лавках и отвечание поодиночке. Вызываемый молчал, мучился стыдом, а учитель, глядя в сторону, с *милым* видом покорности своей судьбе или кроткой улыбкой говорил: «ну... а потом? хорошо, очень хорошо» и т. д. – столь известный всем нам учительский прием.

Мало того, что я опытом убедился в том, что нет ничего вреднее для развития ребенка такого рода одиночного спрашивания и вытекающего из него начальнического отношения учителя к ученику, для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного.

А для чего приучать говорить одного, этого никто не знает. Нешто для того, чтобы заставить прочесть басенку при его или ее превосходительстве. Мне скажут, может быть, что без этого нельзя определить степени его знания. А я отвечу, что действительно нельзя постороннему лицу определить в час времени знания ученика, учитель же без отвечания ученика и экзамена всегда чувствует меру этих знаний. Мне кажется, что прием этот одиночного спрашивания есть остаток старого суеверия. В старину учитель, заставлявший всё учить наизусть, не мог иначе определить знания своего ученика, как приказав ему повторить всё от слова до слова. Потом нашли, что повторение наизусть слов не есть знание, и стали заставлять учеников повторять своими словами; но прием вызывания по одиночке и требования отвечать тогда, когда захочется учителю, не изменили. Было совершенно упущено из вида то, что можно потребовать от знающего наизусть повторения известных слов псалтыря, басни во всякое время и при всяких условиях, но что для того, чтобы быть в состоянии уловить содержание речи и передать ее своеобразно, ученик должен находиться в известном удобном для того настроении.

Не только в низших школах и гимназиях, но и в университетах я не понимаю экзаменов по вопросам иначе, как при заучивании наизусть, слово в слово или предложение в предложение. В мое время (я вышел из университета в 45 году) я перед экзаменами выучивал наизусть не слово в слово, но предложение в предложение и получал по 5 только у тех профессоров, тетрадки которых выучил наизусть.

Посетители, так много вредившие преподаванию в Ясно-полянской школе, принесли с одной стороны мне большую пользу. Они окончательно убедили меня, что отвечающее урокам и экзамены есть остаток суеверия средневековой школы и при настоящем порядке вещей решительно невозможный и только вредный. Часто, увлекаясь ребяческим самолюбием, я хотел уважаемому мною посетителю в час времени показать знания учеников, и выходило или то, что посетитель убеждался в том, что ученики знают то, чего они не знали (я удивлял его каким-нибудь фокусом), или то, что посетитель полагал, что они не знают того, что они очень хорошо знали. И такая путаница недоразумений происходила в это время между мной и посетителем – умным, талантливым и специалистом дела и при совершенной свободе отношений. Что же должно происходить при ревизиях директоров и т. п., не говоря уже о том расстройстве в ходе ученья и сбивчивости понятий, производимой такими экзаменами в учениках?

В настоящее время я убедился в следующем: резюмировать все знания ученика для учителя, как и для постороннего, невозможно, точно так же, как невозможно резюмировать мои, ваши знания из какой бы то ни было науки. Ежели бы сорокалетнего образованного человека повели на экзамен географии, было бы точно так же глупо и странно, как и когда ведут на такой экзамен 10-летнего человека. Как тот, так и другой должны отвечать не иначе, как наизусть, а в час времени действительных их знаний узнать нельзя. Чтобы узнать знания того и другого, надобно пожить с ними месяцы.

Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отвечающего на вопрос), является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется *приготовлением к экзаменам или урокам*. Ученик гимназии учится истории, математике и еще главное – *искусству отвечающего на экзаменах*. Я не считаю этого искусства полезным предметом преподавания. Я, учитель, оцениваю степень знания своих учеников так же верно, как оцениваю степень своих собственных знаний, хотя бы ни ученик, ни я не докладывали мне уроков, а ежели посторонний хочет оценить эту степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний. Другого средства нет, и все попытки экзамена суть только обман, ложь и препятствия преподаванию. В деле преподавания один самостоятельный судья – учитель, и контролировать могут его только сами ученики.

В преподавании истории ученики отвечали все вместе не для того, чтобы поверять их знания, но потому, что в них есть потребность словом закреплять полученные впечатления. Летом ни новый учитель, ни я этого не поняли; мы видели в этом только проверку их знаний и потому нашли удобнее поверять по одиночке. Я не обдумал тогда еще, отчего было скучно и нехорошо, но вера моя в правило свободы учеников спасла меня. Большинство стало скучать, человека три самых смелых постоянно одни отвечали, человека три самых робких постоянно молчали, плакали и получали нули. В продолжение лета я negliжировал классами священной истории, и учитель, любитель порядка, имел полный простор рассаживать по лавкам, мучить по одиночкам и негодовать на *закоснелость* детей. Я несколько раз советовал в классе истории спустить детей с лавок, но мой совет принимался учителем за милую и простительную оригинальность (как, я вперед знаю, совет этот будет принят и большинством читателей-учителей), и до тех пор, пока не поступил старый учитель, порядок прежний всё держался, и только в дневнике учителя являлись отметки в роде следующих: «от Савина не могу добиться ни одного слова; Гришин ничего не рассказал; упорство Петьки меня удивляет: не сказал ни одного слова; Савин еще хуже, чем прежде» и т. п.

Савин – это румяный, пухлый, с масляными глазками и длинными ресницами, сын дворника или купца, в дубленом тулупчике, в сапожках по ногам (а не отцовских), в александрийской рубашке и портках. Симпатическая и красивая личность этого мальчика поразила меня в особенности тем, что в классе арифметики он был первый по силе соображения и веселому оживлению. Читает и пишет он тоже недурно. Но как только спросят его, он подождет на бок свою хорошенькую кудрявую головку, слезы выступают на большие ресницы, и он как будто спрятаться хочет от всех и видно страдает невыносимо. Заставишь его выучить, он расскажет, но сам складывать речь он не может, или не смеет. Нагнанный ли страх прежним учителем (он уже учился прежде у лица духовного звания), недоверие ли к самому себе, самолюбие ли, неловкость ли между мальчиками ниже его, по его мнению, аристократизм или досада, что в этом одном он сзади других, что он уже раз показал себя в дурном свете учителю, оскорблена ли эта маленькая душа каким-нибудь неловким словом, вырвавшимся у учителя, или всё это вместе – Бог его знает, но эта стыдливость, ежели сама по себе и нехорошая черта, то наверно нераздельно связана со всем лучшим в детской душе его. Выбить это всё палкой физической или моральной можно, но опасно, чтобы не выбить вместе и драгоценных качеств, без которых плохо придется учителю вести его дальше.

Новый учитель послушал моего совета, спустил учеников с лавок, позволил лезть, куда они хотят, даже себе на спину, и в тот же урок все стали рассказывать несравненно лучше, и в дневнике учителя значилось, что даже «закоснелый Савин сказал несколько слов».

Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т. е. что учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожить этот дух.... Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в прямом отношении к числу учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, – что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи. Настроение это выдумывать и искусственно приготавливать нельзя, да и ненужно, ибо оно всегда само собой является.

В начале школы я делал такие ошибки. Как скоро мальчик начинал плохо и неохотно понимать, находило на него столь обыкновенное школьное состояние *туттика*, я говорил: попрыгай, попрыгай! – Мальчик начинал прыгать, другие и он сам смеялись, и после прыганья ученик был другой. Но, повторив несколько раз это прыганье, оказалось, что как скажешь: Попрыгай! – на ученика находит еще бóльшая тоска, он начинает плакать. Он видит, что душевное состояние его не то, какое должно бы было быть и нужно, а управлять своею душой не может и никому не хочет позволить. Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем.

Но когда оживление это в большом классе так сильно, что мешает учителю руководить классом, что учителя уже не слышно и не слушают, как же тогда, кажется, не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа? Ежели оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Ежели же оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением. Задача учителя, которую почти каждый исполняет бессознательно, состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно

отпускать поводья ему. Вы спрашиваете одного, другому хочется рассказать, – он знает, он, перегнувшись к вам, смотрит на вас во все глаза, насилу может удержать свои слова, жадно следит за рассказчиком и не пропустит ему ни одной ошибки. Спросите его, и он расскажет страстно, и то, что он расскажет, навсегда врежется в его памяти, но продержите его в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать полчаса, он станет заниматься щипаньем соседа.

Другой пример: выйдите из класса уездного училища или немецкой школы, где было тихо, приказав продолжать занятия, и чрез полчаса послушайте у двери: класс оживлен, но предмет оживления другой, так называемые шалости. В наших классах мы часто делали этот опыт. Выдя в середине класса, когда уже много накричались, вы подойдете к двери и услышите, что мальчики продолжают рассказывать, поправляя, поверяя друг друга, и часто вместо того, чтобы без вас начать шалить, без вас вовсе затихают.

Как при порядке рассаживанья по скамьям и одиночного спрашиванья, так и при этом порядке есть свои приемы, не трудные, но которые надо знать и без которых первый опыт может быть неудачен. Надо следить за тем, чтобы не было крикунов, повторяющих последние сказанные слова, только для радости шума. Надобно, чтобы эта прелесть шума не была бы главной их целью и задачей. Надобно верить некоторым, могут ли они одни всё рассказать и усвоили ли себе смысл. Ежели учеников слишком много, то разделять на несколько отделений и заставлять рассказывать по отделениям друг другу.

Не надобно бояться того, что вновь пришедший ученик иногда с месяц не откроет рта. Надобно только следить за ним, занят ли он рассказом или чем другим. Обыкновенно вновь пришедший ученик сначала схватывает только вещественную сторону дела и весь погружается в наблюдение над тем, как сидят, лежат, как шевелятся губы у учителя, как вдруг все закричат, и он аккуратно садится так, как другие, и смелый, так же как другие, начинает кричать, ничего не запомнив и только повторяя слова соседа. Его останавливают учитель и товарищи, и он понимает, что требуется что-то другое. Пройдет несколько времени, и он сам кое-что начинает рассказывать. Как в нем распустился цветок понимания и когда, – узнать трудно.

Недавно мне удалось подметить такое расцветание понимания у одной забитой девочки, с месяц молчавшей. Рассказывал г-н У., а я был посторонним зрителем и наблюдал. Когда все принялись рассказывать, я заметил, что Марфутка слезла с лавки с тем жестом, с которым рассказчики переменяют положение слушающего на положение рассказывающего, и подошла поближе. Когда все закричали, я оглянулся на нее: она чуть заметно шевелила губами, и глаза ее были полны мысли и оживления. Встретившись со мной взглядом, она потупилась. Через минуту я снова оглянулся, – она опять шептала что-то про себя. Я попросил ее рассказать, она совсем растерялась. Через два дня она прекрасно рассказывала целую историю.

В нашей школе лучшая проверка того, что ученики запоминают при таких рассказах, – рассказы, записанные ими самими из головы и с поправкою только орфографических ошибок.

Выписка из тетради 10-летнего М. «Бог велел Аврааму принести своего сына Исаака на жертву. Авраам взял двух слуг, Исаак нес дрова и огонь, а Авраам нес нож. Когда они пришли к горе Ор, там Авраам поставил своих слуг, а сам пошел с Исааком на гору. Исаак говорит: батюшка! у нас всё есть, где же жертва? Авраам говорит: мне Бог тебя велел принести. Вот Авраам разжег костер и положил своего сына. Исаак говорит: батюшка! свяжи меня, а то я встрепыхнусь и тебя убью. Авраам взял его и связал. Только размахнулся, а Ангел слетел с небес и удержал его руку и говорит: Авраам, не воскладывай на своего сына отрока руку, Бог видит твою веру. Потом Ангел говорит ему: ступай в куст, там запутался баран, принеси его вместо сына – и Авраам принес Богу жертву. Потом Аврааму пришло время женить своего сына. У них был работник Елиезер. Авраам призвал работника и говорит: поклянись мне, что ты не возьмешь в нашем городе невесту, а туда пойдешь, куда я тебя пошлю. Авраам послал его в землю Месопотамию к Нахору. Елиезер взял верблюдов и поехал. Когда приехал к колодцу, то стал говорить: Господи! дай мне такую невесту, какая прежде придет, напоит меня и вер-

блюдов моих напоит, та моего господина Исаака невеста. Только Елиезер успел эти слова проговорить, идет девица. Елиезер стал просить у ней пить. Она дала ему пить и говорит: небось твои верблюды хотят пить. Елиезер говорит: пожалуй, напои. Она напоила и верблюдов, тогда Елиезер дал ей ожерелье и говорит: нельзя ли мне у вас переночевать. Она говорит: можно. Когда пришли они в дом, ее родные ужинают и стали сажать Елиезера ужинать. Елиезер говорит: я до сих пор не буду есть, пока слово скажу. Елиезер им сказал. Они говорят: мы согласны, как она? Спросили у ней, – она согласна. Потом отец с матерью благословили Ревекку, Елиезер сел с ней и поехали, а Исаак ходил по полю. Ревекка увидела Исаака и закрылась полотенцем. Исаак подошел к ней, взял ее за руку и повел к себе в дом, они и перевенчались».

Из тетради мальчика И. Ф. о Иакове. «Ревекка была девятнадцать лет неплодна, после родила двух близнецов, – Исава и Иакова. Исав занимался звероловством, а Иаков помогал матери. Один раз Исав пошел зверей бить и ничего не убил и пришел сердитый; а Иаков хлебает чечевичную похлебку. Исав пришел и говорит: дай мне этой похлебки. Иаков говорит: отдай мне свое первенство. Исав говорит: возьми. – Поклянись! Исав поклялся. Потом Иаков дал Исаву похлебки. Когда Исаак ослеп, то говорит: Исав! поди убей мне какую-нибудь дичинку. Исав пошел, Ревекка услышала это, говорит Иакову: поди убей двух козлят. Иаков пошел и убил двух козлят и принес матери. Она изжарила и обернула Иакова кожей, а пищу Иаков понес своему отцу и говорит: я тебе любимое кушанье принес. Исаак говорит: подойди ко мне поближе. Иаков подошел. Исаак стал шупать за тело и говорит: голос Иакова, а тело Исава. Потом благословил Иакова. Иаков только выходит из дверей, а Исав в дверь и говорит: на, батюшка, тебе любимое кушанье. Исаак говорит: у меня был Исав. Нет, батюшка, это тебя Иаков обманул, и пошел сам из дверей, заплакал и говорит: дай батюшка умрет, я тебе тогда заплачу. Ревекка говорит Иакову: поди попроси у отца благословения и ступай к дяде Лавану. Исаак благословил Иакова и он пошел к дяде Лавану. Тут Иакова пристигла ночь. Он стал в поле ночевать, нашел камень, положил в головы и заснул. Вдруг видит во сне будто от земли до неба стоит лестница, по ней вниз и вверх ходят Ангелы, а сверху сам Господь стоит и говорит: Иаков! землю, на которой ты лежишь, я тебе отдаю и твоему потомству. Иаков встал и говорит: как тут страшно, знать тут Божий дом, я оттуда возвращусь и построю церковь здесь; потом затеплил лампаду, и пошел дальше, – видит пастухи стерегут скот. Иаков стал у них спрашивать, где тут дядя Лаван живет? Пастухи говорят: вон его дочь гонит овец поить. Иаков подошел к ней, она не отвалит камня от колодца. Иаков отвалил камень и напоил овец и говорит: ты чья дочь? Она отвечает: Лавана. – Я тебе двоюродный брат. – Они поцеловались и пошли домой. Дядя Лаван принял его и говорит: Иаков, живи у меня, я тебе буду плату давать. Иаков говорит: я не буду жить за плату, а отдай за меня младшую дочь Рахиль. Лаван говорит: проживи у меня семь лет, тогда я отдам за тебя дочь Рахиль. Иаков прожил семь лет и дядя Лаван отдал Иакову вместо Рахили Лию. Иаков и говорит: дядя Лаван, на что ты меня обманул? Лаван говорит: проживи у меня еще семь лет, тогда я отдам за тебя младшую дочь Рахиль, а то у нас нет права отдавать младшую дочь прежде. Иаков прожил у дяди еще семь лет, тогда уж Лаван отдал ему Рахиль».

Из тетради 8-летнего мальчика Т. Ф. О Иосифе. «У Иакова было двенадцать сыновей. Он больше всех любил Иосифа и сшил ему разноцветное платье. Тут Иосиф видел два сна и рассказывает братьям своим: «будто бы жали в поле рожь и нажали двенадцать снопов. Мой сноп прямо стоит и одиннадцать снопов моему снопу поклоняются». А братья говорят: неужели мы тебе будем поклоняться? А другой сон видел: «будто на небе одиннадцать звезд, солнце и месяц моей звезде поклоняются». А мать с отцом говорят: неужели мы тебе будем поклоняться? Братья пошли в даль скотину стеречь, потом отец посылает Иосифа братьям пищу несть; братья увидели его да и говорят: вот наш сновидец идет; давай его в бездонный колодезь посадим. Рувим себе и думает: как они куда отлучатся, я его выташу. А тут едут купцы. Рувим говорит – продадим его купцам египетским. Иосифа и продали, а купцы продали Пентефрию царедворцу. Пентефрий его любил и жена его любила. Пентефрий куда-то отлучился, а его

жена и говорит Иосифу: «Иосиф! давай моего мужа убьем и я за тебя замуж выйду». Иосиф говорит: «ежели ты в другой раз скажешь, я твоему мужу скажу». Она его за платье взяла и закричала. Слуги услышали и пришли. Потом Пентефрий приехал. Жена ему рассказала, что Иосиф будто хотел его убить, а на ней жениться. Пентефрий велел его посадить в острог. Как Иосиф был добрый человек, он и там заслужил, и ему велено над острогом глядеть. Однажды Иосиф шел по темнице и видит, что двое сидят пригорюнившись. Иосиф подошел к ним и говорит: «что вы пригорюнившись?» Они и говорят: «мы вот в одну ночь видели два сна и некому нам разгадать». Иосиф говорит: «какой же?» Стал виночерпий рассказывать: «будто я сорвал три ягодки, нажал соку и подавал царю». Иосиф говорит: «ты через три дня будешь опять на своем месте». Потом стал хлебодар рассказывать: «будто я нес двенадцать в корзине хлебов и птицы разлетаются и клюют хлеб». Иосиф сказал: «ты через три дня будешь повешен и птицы разлетятся и будут твое тело клевать». Так и сбылось. Однажды царь Фараон видел в одну ночь два сна и всех собрал своих мудрецов и никто ему не разгадал. Виночерпий вспомнил и говорит: у меня есть человек на примете. Царь послал за ним коляску. Когда его привезли, царь стал рассказывать: «будто я стоял на берегу реки и вышли семь коров жирных, а семь худых, и худые бросились на жирных и поели и не стали жирными». А другой сон видел: «будто росли на одном стебле семь колосьев полные, а семь пустых: пустые бросились на полных, поели и не стали полными». Иосиф говорит: «это вот к чему, – семь годов будут хлебородных, а семь голодных». Царь отдал Иосифу золотую цепь через плечо и с правой руки перстень и велел строить анбары».

Всё сказанное относится до преподавания как священной, так и русской истории, естественной истории, географии, отчасти физики, химии, зоологии, вообще всех предметов, исключая пения, математики и рисованья. О преподавании же собственно священной истории за это время должен сказать следующее.

Во-первых о том, почему выбран первоначально Ветхий Завет? Не говоря о том, что знание священной истории требовалось как самими учениками, так и их родителями, из всех изустных передач, которые я пробовал в продолжение трех лет, ничто так не приходилось по понятиям и складу ума мальчиков, как Библия. То же самое повторилось во всех других школах, которые мне случалось наблюдать. Я пробовал вначале Новый Завет, пробовал и русскую историю и географию; пробовал столь любимые в наше время *объяснения явлений природы*, но всё это забывалось и слушалось неохотно. Ветхий Завет запомнился сразу и рассказывался страстно, с восторгом и в классе, и дома и запоминался так, что через два месяца после рассказа дети из головы писали священную историю в тетрадках с весьма незначительными пропусками.

Мне кажется, что книга детства рода человеческого всегда будет лучшей книгой детства всякого человека. Заменить эту книгу мне кажется невозможным. Изменять, сокращать Библию, как это делают священные истории Зонтаг и т. п., мне кажется вредным. Всё, каждое слово в ней справедливо, как откровение, и справедливо, как художество. – Прочтите по Библии о сотворении мира и по краткой священной истории, и переделка Библии в священной истории вам представится совершенно непонятной; по священной истории нельзя иначе, как заучивать наизусть, по Библии ребенку представляется живая и величественная картина, которую он никогда не забудет. Выпуски в священной истории совершенно непонятны и только нарушают характер и красоту священного писания. Зачем, например, во всех священных историях выпущено, что, когда не было ничего, дух Божий носился над бездной, что Бог, сотворив, оглядывает свое творенье и видит, что оно хорошо, и что тогда становится утро и вечер дня такого-то? Зачем выпущено то, что Бог вдунул в ноздри душу бессмертную, что, вынув у Адама ребро, заложил место мясом, и т. д.? Надобно читать Библию неиспорченным детям, чтобы понять, до какой степени все это необходимо и истинно. Как обыкновенно слышать шуточки,

что Библия неприличная книга, что ее нельзя давать в руки барышням. – Может быть, испорченным барышням нельзя давать Библию в руки, но, читая ее крестьянским детям, я не изменял и не выпускал ни одного слова. И никто не хихикал за спиной друг друга, и все слушали ее с замиранием сердца и естественным благоговением. История Лота и его дочерей, история сына Иуды возбуждают ужас, а не смех...

Как всё понятно и ясно, особенно для ребенка, и вместе с тем как строго и серьезно!.... Я не могу себе представить, какое возможно было бы образование, ежели бы не было этой книги? – А кажется, когда только в детстве узнал эти рассказы, отчасти забыл их впоследствии, – к чему они нам? И разве не то же ли самое было бы, ежели бы и вовсе не знал их?

Так оно кажется до тех пор, пока, начиная учить, не провереешь над другими детьми всех элементов своего собственного развития. Кажется, можно выучить детей писать, читать, считать, можно дать им понятие об истории, географии и явлениях природы без Библии и прежде Библии, а однако нигде это не делается, – везде прежде всего ребенок узнает Библию, рассказы, выдержки из нее. Первое отношение учащегося к учащему основывается на этой книге. Такое всеобщее явление не случайно. Совершенно свободное мое отношение к ученикам, при начале Ясно-полянкой школы, помогло мне разъяснить это явление.

Ребенок, или человек, вступающий в школу (я не делаю никакого различия между 10 и 30 или 70-летним человеком), вносит с собой свой известный, вынесенный им из жизни и любимый им взгляд на вещи. Для того чтобы человек какого бы то ни было возраста стал учиться, надобно, чтобы он полюбил ученье. Для того чтобы он полюбил ученье, нужно, чтобы он сознал ложность, недостаточность своего взгляда на вещи и чутьем бы предчувствовал то новое мирозерцание, которое ему откроет ученье. Ни один человек и ребенок не был бы в силах учиться, ежели бы будущность его ученья представлялась ему только искусством писать, читать или считать; ни один учитель не мог бы учить, ежели бы он не имел в своей власти мирозерцания выше того, которое имеют ученики. Для того чтобы ученик мог отдаться весь учителю, нужно открыть ему одну сторону того покровы, который скрывал от него всю прелесть того мира мысли, знания и поэзии, в которой должно ввести его ученье. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блещущего света, ученик в состоянии так работать над собой, как мы того от него требуем.

Какие же средства имеем мы для того, чтобы поднять перед учениками этот край завесы?... Как я говорил, я думал, как и многие думают, что, находясь сам в том мире, в который мне надо вести учеников, мне легко будет это сделать, и я учил грамоте, я объяснял явления природы, я рассказывал, как в азбучках, что плоды ученья сладки, но ученики не верили мне и всё чуждались. Я попробовал читать им Библию и вполне завладел ими. Край завесы был поднят, и они отдались мне совершенно. Они полюбили и книгу, и ученье, и меня. Мне оставалось только руководить ими дальше. После Ветхого Завета я рассказал им Новый Завет, – они всё больше и больше любили ученье и меня. Потом я рассказывал им всеобщую, русскую, естественную историю: после Библии, они всё слушали, всему верили, всё дальше и дальше просились, и дальше и дальше раскрывались перед ними перспективы мысли, знания и поэзии. Может быть, это была случайность. Может быть, начав другим способом, в другой школе достигнуты были бы те же результаты. Может быть, – но случайность эта повторялась слишком неизменно во всех школах и во всех семьях, и объяснение этого явления слишком для меня ясно, чтобы я согласился признать его случайностью. Для того чтобы открыть ученику новый мир и без знания заставить его полюбить знания, нет книги, кроме Библии. Я говорю даже для тех, которые не смотрят на Библию, как на откровение. Нет, по крайней мере я не знаю произведения, которое бы соединяло в себе в столь сжатой поэтической форме все те стороны человеческой мысли, какие соединяет в себе Библия. Все вопросы из явлений природы объяснены этой книгой, все первоначальные отношения людей между собой, семьи, государства, религии в первый раз сознаются по этой книге. Обобщения мыслей, мудрость, в детски про-

стой форме, в первый раз захватывает своим обаянием ум ученика. Лиризм псалмов Давида действует не только на умы взрослых учеников, но сверх того каждый из этой книги в первый раз узнает всю прелесть эпоса в неподражаемой простоте и силе. Кто не плакал над историей Иосифа и встречей его с братьями, кто с замиранием сердца не рассказывал историю связанного и остриженного Самсона, который, отмищая врагам, сам гибнет, казня врагов, под развалинами разрушенного дворца, и еще сотни других впечатлений, которыми мы воспитаны, как молоком матери?... Пускай те, которые отрицают воспитательное значение Библии, которые говорят, что Библия отжила, пускай они выдумают такую книгу, такие рассказы, объясняющие явления природы, или из общей истории, или из воображения, которые бы воспринимались так же, как библейские, и тогда мы согласимся, что Библия отжила.

Педагогика служит поверкою многих и многих жизненных явлений, общественных и отвлеченных вопросов.

Материялизм тогда только будет иметь право объявить себя победителем, когда будет написана Библия матерьялизма и детство будет воспитываться по этой Библии. Попытка Овэна не может служить доказательством такой возможности, как произрастание лимонного дерева в московской теплице не есть доказательство того, что деревья могут расти без открытого неба и солнца.

Я повторяю свое, выведенное, может быть, из одностороннего опыта, убеждение. Без Библии немислимо в нашем обществе, так же, как не могло быть мыслимо без Гомера в греческом обществе, развитие ребенка и человека. Библия есть единственная книга для первоначального и детского чтения. Библия как по форме, так и по содержанию, должна служить образцом всех детских руководств и книг для чтения. Простонародный перевод Библии был бы лучшая народная книга. Появление такого перевода в наше время составило бы эпоху в истории русского народа.

Теперь о способе преподавания священной истории. Все краткие священные истории на русском языке я считаю двояким преступлением: и против святыни, и против поэзии. Все эти переделки, имея в виду облегчать ученье священной истории, затрудняют его. Библия читается, как удовольствие, дома, облокотившись головой на руку. Историйки учатся с указкой наизусть. Мало того, что историйки эти скучны, непонятны, – они портят способность понимать поэзию Библии. Не раз замечал я, как дурной, непонятный язык нарушал восприятие внутреннего смысла Библии. Непонятные слова, как «отрок, пучина, попрал» и т. п., запоминаются наравне с событиями, останавливают внимание учеников по своей новизне и служат для них как бы вехами, по которым они руководствуются в рассказе.

Очень часто ученик говорит только для того, чтобы употребить понравившееся ему словцо, и нет уже той простоты воспринимать одно содержание. Не раз замечал я тоже, как ученики из других школ всегда гораздо меньше, иногда вовсе не чувствовали прелести библейских рассказов, уничтоженной в них требованием заучиванья и связанными с ним грубыми приемами учителя. Ученики эти портили даже младших учеников и братьев, в манере рассказа которых усваивались известные пошлые приемы кратких священных историй. Такие пошлые рассказы посредством этих вредных книжонок перешли и в народ, и часто ученики из дома приносят с собой своеобразные легенды о сотворении мира, Адама и о Иосифе прекрасном. Такие ученики уже не испытывают того, что испытывают свежие ученики, слушая Библию и с замиранием сердца ловя каждое слово и думая, что вот-вот им, наконец, откроется вся премудрость мира.

Я преподавал и преподаю священную историю только по Библии и всякое другое преподавание считаю вредным.

Новый Завет рассказывается точно так же по Евангелию и пишется после на тетрадах. Новый Завет запоминается хуже и потому требует более частых повторений.

Вот образцы из историй Нового Завета.

Из тетради мальчика И. М. о Тайной Вечери.

«Раз Иисус Христос послал учеников в город Иерусалим и сказал им: «какой вам попадется человек с водою, то вы ступайте за ним и спросите у него: хозяин, укажи нам горницу, где бы нам приготовить пасху? Он вам укажет, там вы и приготовьте». Они пошли и увидели то, что Он им сказал, и приготовили. К вечеру Иисус Сам отправился туда с учениками. Во время вечери Иисус Христос снял с Себя одежду и подпоясался полотенцем. Потом взял рукомыльник и налил его полон воды и стал подходить к каждому ученику и умывал ноги. Когда Он подошел к Петру и хотел ему обмыть ноги, то Петр сказал: «Господи! Ты мне никогда не обмоешь ног». А Иисус Христос ему сказал: «Ежели Я тебе не обмою ног, то ты со Мною не будешь вместе в Царствии Небесном». Тут-то Петр испугался и говорит: «Господи, не то что ноги мои, но и голову и всё тело мое». А Иисус ему сказал: «чистому только нужно обмыть ноги». Потом Иисус Христос оделся и сел за стол, взял хлеб, благословил его и разломил и стал давать своим ученикам и сказал: «берите и ешьте, – это есть тело Мое». Они взяли и съели. Потом Иисус взял чашу с вином, благословил ее и стал подносить ученикам и сказал: «берите и пейте, это есть кровь Моя Нового Завета». Они взяли и выпили. Потом Иисус Христос сказал: «Один из вас меня предаст». А ученики стали говорить: «Господи! не я ли?» А Иисус Христос говорит: «нет». Потом Иуда говорит: «Господи! не я ли?» А Иисус Христос сказал в половину голоса: «ты». После того Иисус Христос сказал своим ученикам: «тот меня предаст, которому Я дам кусок хлеба». Потом Иисус Христос дал хлеба Иуде. Тут же к нему вселился сатана, так что он смутился и ушел вон из комнаты».

Из тетради мальчика Р. Б.

«Потом Иисус Христос пошел с своими учениками в сад Гефсиманский молиться Богу, и сказал ученикам: «вы ждите Меня и не спите». Когда Иисус пришел и увидел, что его ученики спят, Он разбудил их и сказал: «вы Меня не могли подождать один час». Потом опять пошел молиться Богу. Он молился Богу и говорил: «Господи! нельзя ли этой чаше пройти мимо», и до тех пор молился Богу, пока кровавый пот пошел. Ангел слетел с неба и стал Иисуса укреплять. Потом Иисус возвратился к ученикам и сказал им: «что вы спите, наступает час, в который Сын Человеческий предается в руки врагов своих». А Иуда уже сказал первосвященнику: «кого я поцелую, того вы берите». Потом ученики пошли за Иисусом и увидели толпу народа. Иуда подошел к Иисусу и хотел Его поцеловать. Иисус и говорит: «нечто ты Меня целованием предаешь?» А народу говорит: «кого вы ищете?» Они сказали Ему: «Иисуса Назарянина». Иисус сказал: «Я самый». От этого слова все попадали».

История. География.

Окончив Ветхий Завет, я естественно напал на мысль о преподавании истории и географии, и потому, что это преподавание до сих пор ведется везде в детских школах и сам я учил их, и потому, что история Евреев Ветхого Завета естественно, казалось мне, наводила детей на вопросы: где, когда и при каких условиях происходили известные им события, – что такое Египет, фараон, Ассирийский царь? и т. п.

Я начал историю, как всегда начинают, с древней. Но ни Момзен, ни Дункер, ни все мои усилия не помогли мне сделать ее интересною. Им не было никакого дела до Сезостриса, египетских пирамид и Финикиян... Я надеялся, что подобные вопросы, как например, кто были народы, имевшие дело с Евреями, и где жили и странствовали Евреи, должны были бы интересоваться их, – но ученики вовсе не нуждались в этих сведениях. Какие-то цари Фараоны, Египты, Палестины, когда-то и где-то бывшие, вовсе не удовлетворяют их. Евреи – их герои, остальные – посторонние, ненужные лица. Сделать же для детей героями Египтян и Финикиян мне не удалось за отсутствием материалов. Я полагаю – не удавалось и не удастся никому. Недостает ни исторических, ни художественных материалов. История Египтян, я полагаю, так же, ежели не больше, разработана, чем история Евреев, но Египтяне не оставили нам Библии. Как бы подробно мы ни знали о том, как строились пирамиды, в каком положении и отношении между

собой были касты, – к чему нам это? – нам, т. е. детям. В тех историях нет Авраама, Исаака, Иакова, Иосифа, Самсона. Кое-что запоминалось и нравилось из древней истории – Семирамида и т. п., но запоминалось случайно, не потому, что объясняло что-нибудь, но потому, что было художественно-сказочно. Но такие места были редки, остальное было скучно, бесцельно, и я принужден был бросить преподавание общей истории.

С географией случилась такая же неудача, как с историей. Я рассказываю иногда, что придется, из греческой, английской, швейцарской истории, без всякой связи, а только как поучительную и художественную сказку.

После всеобщей истории я должен был испытать всеми и везде принятую, отечественную для нас русскую историю, и я начал ту печально-известную нам русскую историю, ни художественную, ни поучительную, появившуюся в стольких различных переделках – от Ишимовой и до Водовозова. Я начинал ее два раза: первый раз до прочтения всей Библии и второй раз после Библии. До Библии ученики решительно отказались запомнить существование Игорей и Олегов. То же самое повторяется и теперь с младшими учениками. Те, которые на Библии не выучились еще вникать в рассказываемое и передавать его, те слушают по 5-ти раз и ничего не запоминают из Рюриков и Ярославов. Старшие ученики теперь запоминают русскую историю и записывают, но без сравнения хуже Библии, и требуют частых повторений. Рассказываем мы им по Водовозову и «Норманскому периоду» Погодина. Один из учителей как-то увлекся и, не послушавшись моего совета, не пропустил удельного периода и въехал во всю бессмыслицу и безурядицу Мстиславов, Брячиславов и Болеславов. Я вошел в класс в то время, как ученики должны были рассказывать. Трудно описать, что из этого вышло. Долго все молчали. Вызванные учителем, наконец, заговорили, кто посмелее и попамятливее. Все умственные силы были напряжены на то, чтобы запомнить «чудные» имена, а кто что делал, было для них дело второстепенное.

«Вот он, как его, Барикав, что ль? – начал один, – пошел на ... как бишь его?» – «Мулав, Л. Н.?» подсказывает девочка. «Мстислав», отвечал я. «И разбил его на голову» – с гордостью говорит один. «Ты постой! река тут была». «А сын его войску собрал и на голову расшиб... как бишь его?» «Да что ее никак не поймешь», говорит девочка, которая памятьлива, как слепой. «И то чудная какая-то», говорит Сёмка. «Ну ее, Мислав, Числав, на что ее, чорт ее разберет!» – «Да ты не мешай, коли не знаешь!» – «Ну, ты знаешь, ловок больно!» – «Да ты что пихаешься-то?» Самые памятьливые попытались еще и сказали бы, пожалуй, верно, ежели бы подсказать им кое-что. Но до того всё это было уродливо, и до того жалко было смотреть на этих детей; все они как куры, которым кидали прежде зерна и вдруг кинули песку, вдруг растерялись, раскудахтались, напрасно засустились и готовы перещипать друг друга, что мы решили с учителем больше не делать таких ошибок. Пропустив удельный период, мы продолжаем русскую историю, и вот что из нее выходит в тетрадах старших учеников.

Из тетради ученика В. Р. «Наши предки назывались Славянами. У них не было ни царей, ни князей. Они разделялись на роды, друг на друга нападали и ходили воевать. Однажды напали на Славян Норманы и победили, обложили данью. Потом они говорят: «Что мы так живем! давайте выберем себе князя, чтоб он над нами владел». Тут они выбрали Рюрика с двумя братьями – Синеусом и Трувором. Рюрик поселился в Ладоге, Синеус в Изборске у Кривичей, Трувор на Белоозере. Потом те братья померли. Рюрик поступил на их место.

«Потом пошли двое в Грецию, Аскольд и Дир, и зашли в Киев и говорят: «кто тут владеет?» Киевляне говорят: «тут были трое: Кий, Щек да Харив. Теперь они померли». Аскольд да Дир говорят: «давайте мы будем вами владеть». Народ согласился и стал им платить дань.

«Потом Рюрик приказал строить города и крепости и рассылал бояр, чтобы они собирали дань и приносили к нему. Потом Рюрик вздумал идти войной на Константинополь с двумястами лодок. Когда он подъехал к этому городу, то в это время императора не было. Греки послали за ним. Народ всё молился Богу. Потом архиерей вынес ризу Божией Матери и обмо-

чил в воду, и поднялась страшная буря, и лодки Рюриковы все разметало. И так даже очень не много спаслось. Потом Рюрик пошел домой и там умер. Остался у него один сын Игорь. Когда он был мал, то на его место поступил Олег. Ему хотелось завоевать Киев; он взял с собою Игоря и поехал прямо по Днепру. На пути он завоевал города Любич и Смоленск. Когда они подъехали к Киеву, то Олег послал своих послов к Аскольду и Диру сказать, что приехали купцы повидаться с ними, а сам половину войска спрятал в лодки, а половину оставил позади. Когда Аскольд и Дир вышли с небольшою дружиною, то Олегово войско выскочило из-под лодок и бросилось на них. Тут Олег поднял Игоря и сказал: «вы не князья и не княжеского рода, а вот кто князь». Тут Олег велел их убить и завоевал Киев. Олег остался тут жить, сделал этот город столицею и назвал матерью всех русских городов. Тут он велел строить города и крепости и разослал бояр, чтобы они собирали дань и приносили к нему. После он ходил воевать с соседними племенами, – он их много завоевал. Ему не хотелось воевать с смиренными, а хотелось с храбрыми. Вот он собрался идти на Грецию и поехал прямо по Днепру. Когда он Днепр проехал, то поехал по Черному морю. Когда подъехал к Греции, то его войско выскочило на берег и стало всё жечь и грабить. Олег говорит Грекам: «платите нам дань – на всякую лодку по гривне». Они обрадовались и стали платить им дань. Тут Олег набрал триста пудов и отправился домой».

Из тетради ученика В. М. «Когда Олег умер, то на его место поступил Рюриков сын Игорь. Игорю захотелось жениться. Однажды он пошел погулять с своею дружиною, ему нужно было переплыть через Днепр. Вдруг он увидал: плывет девица на лодке. Когда она подплыла к берегу, Игорь говорит: «посади меня». Она посадила. Потом Игорь женился на ней. Игорю хотелось отличиться. Вот он собрал войско и пошел на войну, прямо по Днепру, не направо, а налево. Из Днепра в Черное море, из Черного в Каспийское море. Игорь послал послов к кагану, чтобы он пропустил его через свое поле; когда он возвратится с войны, то отдаст ему половину добычи своей. Каган пропустил. Когда уже близко подходили к городу, то Игорь велел выступить народу на берег, всё жечь и рубить и брать в плен. Когда они всё дорешили, то стали отдыхать. Когда отдохнули, то пошли с великою радостью домой. Они подходили к каганову городу. Игорь послал кагану по обещанию. Народ услышал, что идет Игорь с войны, стал просить кагана, чтобы он им велел отомстить Игорю за то, что Игорь пролил кровь родных их. Каган не велел, а народ не слушался, и стали воевать – произошла дюжая битва. Русских одолели и отняли у них всё, что они завоевали».

Интереса живого всё нет, как может видеть читатель из приводимых выдержек. Лучше идет русская история, чем общая, только потому, что они навькли воспринимать и записывать рассказанное, и еще потому, что вопрос о том, *к чему это?* меньше имеет места. Русский народ их герой, точно так же, как был еврейский. Тот потому, что он Богом любимый народ, и потому, что история его художественна. Этот, хотя и не имеет на то никакого художественного права, зато за него говорит национальное чувство. Но сухо, холодно и скучно идет это преподавание. К несчастью, сама история весьма редко дает повод торжествовать народному чувству.

Вчера я вышел из своего класса в класс истории, чтоб узнать причину оживления, слышного мне из другой комнаты. Это была Куликовская битва. Все были в волнении. «Вот так история! Ловко! – Послушай, Лев Николаевич, как он Татаровой распужил! – Дай я расскажу!» «Нет, я! – закричали голоса. – Как кровь рекой лилась!» Почти все в состоянии были рассказать и все были в восторге. Но если удовлетворять одному национальному чувству, что же останется из всей истории? 612, 812 года и всё. Отвечая на национальное чувство, не пройдешь всей истории. Я понимаю, что можно пользоваться историческим преданием для развития и удовлетворения всегда присущего детям художественного интереса, но это будет не история. Для преподавания истории необходимо предварительное развитие в детях исторического интереса. Как это сделать?

Часто мне случалось слышать, что преподавание истории нужно начинать не с начала, но с конца, т. е. не с древней, а с новейшей истории. Мысль эта, в сущности, совершенно справедлива. Как рассказывать ребенку и заинтересовать его началом государства Российского, когда он не знает, что такое государство Российское и вообще государство? Тот, кто имел дело с детьми, должен знать, что каждый русский ребенок твердо убежден, что весь мир есть такая же Россия, как и та, в которой он живет; точно так же французский и немецкий ребенок. Отчего у всех детей и даже у взрослых, детски-наивных людей, всегда является удивление, что немецкие дети говорят по-немецки?... Исторический интерес большею частью является после интереса художественного. Нам интересно знать историю основания Рима, потому что мы знаем, что такое была Римская империя в цветущие времена, как интересно детство человека, которого мы признали великим. Противоположность этого могущества с ничтожною толпой беглых составляет для нас сущность интереса. Мы следим за развитием Рима, имея в воображении картину того, до чего оно дошло. Нам интересно основание Московского царства, потому что знаем, что такое Русская империя. По моим наблюдениям и опыту, первый зародыш исторического интереса проявляется вследствие познания современной истории, иногда участия в ней, вследствие политического интереса, политических мнений, споров, чтения газет, и потому мысль начинать историю с настоящего естественно должна представиться всякому думающему учителю.

Я еще летом делал эти опыты, записал их и здесь привожу один из них.

Первый урок истории.

Я имел намерение в первом уроке объяснить, чем Россия отличается от других земель, ее границы, характеристику государственного устройства, сказать, кто царствует теперь, как и когда император вззошел на престол.

Учитель. Где мы живем, в какой земле?

Один ученик. В Ясной поляне.

Другой ученик. В поле.

Учитель. Нет, в какой земле и Ясная поляна, и Тульская губерния?

Ученик. Тульская губерния на 17 верст от нас; где же она губерния – губерния и есть.

Учитель. Нет. Это город губернский, а губерния другое. Ну, какая же земля?

Ученик (*слушавший прежде географию*). Земля круглая, как шар.

Посредством вопросов о том, в какой земле прежде жил знакомый им немец, и о том, что ежели ехать всё в одну сторону, куда приедешь, ученики были наведены на ответ, что они живут в России. Некоторые сказали однако на вопрос, что ежели ехать всё вперед, в одну сторону, то куда приедешь? – никуда не приедешь. Другие сказали, что приедешь на конец света.

Учитель (*повторяя ответ ученика*). Ты сказал, что приедешь в другие земли; когда же кончится Россия и начнутся другие земли?

Ученик. Когда немцы пойдут.

Учитель. Что жь, ежели ты встретишь в Туле Густава Ивановича и Карла Федоровича, ты скажешь, что пошли немцы и стало быть другая земля?

Ученик. Нет, когда сплошные немцы пойдут.

Учитель. Нет, и в России есть такие земли, где сплошные немцы. Вот Иван Фомич оттуда, а земли эти всё-таки Россия. Отчего жь так?

(*Молчание.*)

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

Ученик. Как же одного закона? Немцы в нашу церковь не ходят и скромное едят.

Учитель. Не того закона, а нашего царя слушаются,

Ученик (*скептик Сёмка*). Чудно! Отчего жь они другого закона, а нашего царя слушаются?

Учитель чувствует необходимость объяснить, что такое закон, и спрашивает, что такое значит: закона слушаться, быть под одним законом?

Ученица (*самостоятельная дворовая девочка, торопливо и робко*). Закон принять значит – *жениться*.

Ученики вопросительно смотрят на учителя: так ли?

Учитель начинает объяснять, что закон в том, что ежели кто украдет или убьет, так его сажают в острог и наказывают.

Скептик Сёмка. А разве у немцев этого нет?

Учитель. Закон в том еще состоит, что у нас есть дворяне, мужики, купцы, духовенство (*слово «духовенство» пораждает недоумение*).

Скептик Сёмка. А там нету?

Учитель. В иных землях есть, в иных нет. У нас русский царь, а в немецких землях другой – немецкий царь.

Ответ этот удовлетворяет всех учеников и даже скептика Сёмку.

Учитель, видя необходимость перейти к объяснению сословий, спрашивает, какие они знают сословия. Ученики начинают пересчитывать: дворяне, мужики, попы, солдаты. – Еще? – спрашивает учитель. – Дворовые, козюки¹², самоварщики. – Учитель спрашивает о различии этих сословий.

Ученики. Крестьяне пахут, дворовые господам служат, купцы торгуют, солдаты служат, самоварщики самовары делают, попы обедни служат, дворяне ничего не делают.

Учитель объясняет действительное различие сословий, но тщетно старается объяснить необходимость солдат, когда ни с кем не воюют – только в виду обеспечения государства от нападений, – и занятия дворян на службе. Учитель пытается уже объяснить отличие России от других государств географически; он говорит, что вся земля разделена на различные государства. Русские, французы, немцы разделили всю землю и сказали себе: по сих пор мое, по сих пор твое, так что Россия, как и другие народы, имеет свои границы.

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

Ученик (*умный мальчик*). А вон за Туркиным вёрхом граница (граница эта есть каменный столб, который стоит на дороге между Тулой и Ясною поляной, означающий начало Тульского уезда).

Все ученики согласны с определением.

Учитель видит необходимость показать границы на знакомой местности. Он рисует план двух комнат и показывает границу, разделяющую их, приносит план деревни, и ученики сами узнают некоторые границы. Учитель объясняет, т. е. ему кажется, что он объясняет, что как земля Ясной поляны имеет свои границы, так и Россия. Он льстит себя надеждой, что все его поняли, но когда спрашивает, как узнать, сколько от нашего места до границы России, то ученики, нисколько не затрудняясь, отвечают, что это очень легко, надо только смерить аршином отсюда до границы.

Учитель. В какую же сторону?

Ученик. Прямо отсюда гнать на границу и записать, сколько выйдет.

Снова переходим к чертежам, планам и картам. Является необходимость отсутствующего понятия масштаба. Учитель предлагает нарисовать план деревни, расположенной улицей. Начинаем рисовать на черной доске, но воя деревня не выходит, потому что масштаб взят велик. Стираем и вновь начинаем рисовать в малом масштабе, на грифельной доске. Масштаб, план, границы понемногу уясняются. Учитель повторяет всё сказанное, спрашивает, что такое Россия и где ей конец?

Ученик. Земля, в которой мы живем и в которой живут немцы и татары.

¹² Козюками называются у нас мещане.

Другой ученик. Земля, что под русским царем.

Учитель. Где же ей конец?

Девочка. Там, где нехристи немцы пойдут.

Учитель. Немцы не нехристи. Немцы тоже веруют в Христа. (Объяснение религий и вероисповеданий.)

Ученик (*с рвением, видимо радуясь тому, что вспомнил*). В России законы есть, кто убьет, того в острог посадят, и еще всякий народ есть: *духовенцы*, солдаты, дворяне.

Сёмка. Кто солдат кормит?

Учитель. Царь. На то деньги со всех собирают, потому что они за всех служат.

Учитель объясняет еще, что такое казна, и с грехом пополам заставляет их повторить то, что сказано о границах.

Урок продолжается часа два; учитель уверен, что дети удержали многое из сказанного, и в таком же роде продолжает следующие уроки, но только впоследствии убеждается, что приемы эти были неверны и что всё, что он делал, был совершенный вздор.

Я невольно впал во всегдашнюю ошибку сократического метода, дошедшего в немецком Anschauungsunterricht¹³ до последней степени уродливости. Я не давал в этих уроках никаких новых понятий ученикам, воображая, что я это делал, и только своим моральным влиянием заставлял детей отвечать так, как мне хотелось. *Расея, Руской*, остались всё теми же бессознательными признаками своего, нашего, чего-то расплывающегося, неопределенного. *Закон* остался тем же непонятным словом. Месяцев шесть тому назад я делал эти опыты и первое время был чрезвычайно доволен и горд ими. Те, кому я их читал, говорили, что это чрезвычайно хорошо и интересно; но после трех недель, во время которых я не мог заниматься сам в школе, я попробовал продолжать начатое и убедился, что всё прежнее было пустяки и самообманывание. Ни один ученик не умел мне сказать, что такое граница, что такое Россия, русский, что такое закон и какие границы Крапивенского уезда; всё, что они выучили, забыли, но вместе с тем всё это знали по-своему. Я убедился в своей ошибке; не решено для меня только то, состояла ли ошибка в дурном приеме преподавания или в самой мысли его; может быть, и нет никакой возможности до известного периода общего развития и без помощи газет и путешествий пробудить в ребенке исторический и географический интерес; может быть, будет найден (я постоянно пытаюсь и ищу) тот прием, посредством которого это можно будет сделать. Я знаю только одно, что прием этот никак не будет состоять в так называемой истории и географии, т. е. в учении по книгам, которое убивает, а не возбуждает эти интересы.

Делал я еще другие опыты преподавания истории с настоящего времени, и опыты чрезвычайно удачные. Я рассказывал историю Крымской кампании, рассказывал царствование императора Николая и историю 12-го года. Всё это в почти сказочном тоне, большею частью исторически неверно и группируя события вокруг одного лица. Самый большой успех имел, как и надо было ожидать, рассказ о войне с Наполеоном.

Этот класс остался памятным часом в нашей жизни. Я никогда не забуду его. Давно уже было обещано детям, что я буду им рассказывать с конца, а другой учитель с начала, что так мы и сойдемся. Мои вечерние ученики разбрелись; я пришел в класс русской истории, – рассказывалось о Святославе. Им было скучно. На высокой лавке, как всегда, рядом сидели три крестьянские девочки, обвязанные платками. Одна заснула. Мишка толкнул меня: «глянь-ка, кукушки наши сидят, одна заснула». И точно, кукушки. – «Расскажи лучше с конца!» сказал кто-то, и все привстали.

Я сел и стал рассказывать. Как всегда, минуты две продолжались возня, стоны, толкотня: кто под стол, кто на стол, кто под лавки, кто на плечи и на колени другому, – и всё затихло. Я надеюсь поместить этот рассказ в отделе «Книжки» и потому не стану повторять его здесь. Я

¹³ [наглядном обучении]

начал с Александра I, рассказал о французской революции, о успехах Наполеона, о завладении им властью и о войне, окончившейся Тильзитским миром. Как только дошло дело до нас, со всех сторон послышались звуки и слова живого участия. «Что жь он и нас завоюет?» – «Небось Александр ему задаст!» сказал кто-то, знавший про Александра, но я должен был их разочаровать – не пришло еще время; и их очень обидело то, что хотели за него отдать царскую сестру и что с ним, как с равным, Александр говорил на мосту. «Погоди же ты!» проговорил Петька с угрожающим жестом. «Ну, ну, рассказывай! Ну!» Когда не покорился ему Александр, т. е. объявил войну, все выразили одобрение. Когда Наполеон с 12 языками пошел на нас, взбунтовал немцев, Польшу, – все замерли от волнения.

Немец, мой товарищ, стоял в комнате. – «А, и вы на нас!» сказал ему Петька (лучший рассказчик). «Ну, молчи!» закричали другие. Отступление наших войск мучило слушателей, так что со всех сторон спрашивали объяснений: зачем? и ругали Кутузова и Барклая. «Плох твой Кутузов». – «Ты погоди», говорил другой. – «Да что жь он сдался?» спрашивал третий. Когда пришла Бородинская битва, и когда в конце ее я должен был сказать, что мы всё-таки не победили, мне жалко было их: видно было, что я страшный удар наносу всем. «Хоть не наша, да и не ихняя взяла!» Как пришел Наполеон в Москву и ждал ключей и поклонов, – всё загрохотало от сознания непокоримости. Пожар Москвы, разумеется, одобрен. Наконец, наступило торжество – отступление. – «Как он вышел из Москвы, тут Кутузов погнал его и пошел бить», сказал я. – «Окарячил его!» поправил меня. Федька, который, весь красный, сидел против меня и от волнения корчил свои тоненькие черные пальцы. Это его привычка. Как только он сказал это, так вся комната застонала от гордого восторга. Какого-то маленького придушили сзади, и никто не замечал. – «Так-то лучше! Вот-те и ключи», и т. п. Потом я продолжал, как мы погнали Француза. Больно было ученикам слышать, что кто-то опоздал на Березине, и мы упустили его, Петька, даже крякнул: «Я б его расстрелял, сукина сына, зачем он опоздал!» – Потом немножко мы пожалели даже мерзлых французов. Потом, как перешли мы границу и Немцы, что против нас были, повернули за нас, кто-то вспомнил немца, стоявшего в комнате. – «А, вы, так-то? то на нас, а как сила не берет, так с нами?», и вдруг все поднялись и начали ухать на Немца, так что гул на улице был слышен. Когда они успокоились, я продолжал, как мы проводили Наполеона до Парижа, посадили настоящего короля, торжествовали, пировали. Только воспоминанье Крымской войны испортило нам всё дело. «Погоди же ты, – проговорил Петька, потрясая кулаками: – дай я вырасту, я же им задам!» Попался бы нам теперь Шевардинский редут или Малахов курган, мы бы его отбили.

Уж было поздно, когда я кончил. Обыкновенно дети спят в это время. Никто не спал, даже у кукушек глазенки горели. Только что я встал, из-под моего кресла, к величайшему удивлению, вылез Тараска и оживленно и вместе серьезно посмотрел на меня. «Как ты сюда залез?» «Он с самого начала», сказал кто-то. Нечего было и спрашивать – понял ли он, видно было по лицу. «Что, ты расскажешь?» спросил я. «Я-то? – он подумал: – всю расскажу». – «Я дома расскажу. – И я тоже. – И я». – «Больше не будет?» – Нет. – И все полетели под лестницу, кто обещаясь задать Французу, кто укоряя немца, кто повторяя, как Кутузов его окарячил.

«Sie haben ganz Russisch erzählt» (вы совершенно по-русски рассказывали, сказал мне вечером Немец, на которого ухали. – Вы бы послушали, как у нас совершенно иначе рассказывают эту историю. Вы ничего не сказали о немецких битвах за свободу. «Sie haben nichts gesagt von den deutschen Freiheitskämpfen».

Я совершенно согласился с ним, что мой рассказ – не была история, а сказка, возбуждающая народное чувство.

Стало быть, как преподавание истории, и эта попытка была неудачна еще более, чем первые.

По преподаванию географии я делал то же самое. Прежде всего я начал с физической географии. – Помню первый урок. Я начал его и тотчас же сбился. Оказалось то, чего я совер-

шенно не предполагал, именно, я не знал того, что я желал, чтобы узнали 10-летние крестьянские дети. Я умел объяснить день и ночь, но в объяснении зимы и лета сбился. Устыдившись своего невежества, я повторил и потом спрашивал многих из моих знакомых, образованных людей, и никто, кроме недавно вышедших из школы или учителей, не умел мне без глобуса рассказать хорошенько. Я прошу всех читающих проверить это замечание. Я утверждаю, что *из 100 людей один знает это, а все дети учатся*. Протвердивши хорошенько, я снова принялся за объяснение и с помощью свечки и глобуса объяснил, как мне показалось, отлично. Меня слушали с большим вниманием и интересом. (Особенно интересно им было знать то, во что не верят их отцы, и по возможности похвастаться своею мудростью.)

В конце моего объяснения о зиме и лете скептик Сёмка, самый понятливый из всех, остановил меня вопросом: как же земля ходит, а изба наша всё на том же месте стоит? и она бы должна была с места сойдти! Я увидал, что я от самого умного на 1000 верст ушел вперед в своем объяснении, – что же должны были понять самые непонятливые?..

Я воротился назад, – толковал, рисовал, приводил все доказательства круглости земли: путешествия вокруг света, показыванье мачты корабля прежде палубы и др., и, утешая себя мыслию, что теперь-то поняли, я заставил их написать урок. Все написали: «Земля как шар – *первая доказательства.... другая доказательства*», и забыли *третью доказательства* и спрашивали у меня. Видно было, что главное дело для них – помнить *доказательства*. Не раз и не десять раз, а сотни раз возвращался я к этим объяснениям и всегда безуспешно. На экзамене все ученики ответили бы и теперь ответят удовлетворительно; но я чувствую, что они не понимают, и вспоминая, что и сам я хорошенько не понимал дела до 30 лет, я извинил им это непонимание. Как я в детстве, так и они теперь верили на слово, что земля кругла и т. д., и ничего не понимали. Мне еще легче было понять, – мне нянька в первом детстве внушила, что на конце света небо с землею сходятся, и там бабы на краю земли в море белье моют, а на небо скалки кладут. Наши ученики давно утвердились и теперь постоянно остаются в понятиях, совершенно противных тем, которые мне хочется передать им. Надо долго еще разрушать те объяснения, которые они имеют, и то воззрение на мир, которое ничем еще не нарушалось, прежде чем они поймут. Законы физики, механики – первые основательно разрушат эти старые воззрения. А они, как и я, как и все, прежде физики начали физическую географию.

В преподавании географии, как и во всех других предметах, самая обыкновенная, грубая и вредная ошибка – поспешность. Точно мы так обрадовались, что знаем, что будто земля кругла и ходит вокруг солнца, что спешим как можно скорее передать это ученику. А не то дорого знать, что земля круглая, а дорого знать, как дошли до этого. Очень часто детям рассказывают, что солнце от земли на столько-то бильонов верст, а это ребенку вовсе не удивительно и не интересно. Ему интересно знать, как дошли до этого. Кто хочет говорить об этом, лучше пусть расскажет о параллаксах. Это очень возможно. Я за тем остановился долго на круглоте земли, что то, что сказано о ней, относится ко всей географии. Из тысячи образованных людей, кроме учителей и учеников, один знает хорошенько, отчего зима и лето, и знает, где Гваделупа, из тысячи детей ни один в детстве не понимает объяснений круглоты земли и ни один не верит в действительное существование Гваделупы, а всех продолжают обучать с самого детства как тому, так и другому.

После физической географии я начал части света с характеристиками, и ничего из этого не осталось, как то, что когда спросишь, наперерыв кричат: – Азия, Африка, Австралия! – а спросишь вдруг: в какой части света Франция? (когда за минуту перед тем сказал, что в Европе Англия, Франция), закричит кто-нибудь, что Франция в Африке. Вопрос: зачем? так и видится в каждом потухшем взгляде, в каждом звуке голоса, когда начнешь географию, – и нет ответа на этот печальный вопрос: зачем?

Как в истории обыкновенная мысль начинать с конца, так и в географии явилась и стала обыкновенной мысль начинать со школьной комнаты, со своей деревни. Я видел эти опыты в

Германии и сам, обезнадеженный неудачей обыкновенной географии, принялся за описание комнаты, дома, деревни. Как рисование планов, такие упражнения не лишены пользы, но знать, какая земля за нашею деревней, не интересно, потому что все они знают, что там Телятинки. А знать, что за Телятинками, – не интересно, потому что там такая же, верно, деревня, как Телятинки, а Телятинки с своими полями совсем не интересны. Пробовал я им ставить географические вехи, как Москва, Киев, но всё это укладывалось в их головах так бессвязно, что они учили наизусть. Пробовал я рисовать карты, и это занимало их и, действительно, помогало памяти, но опять являлся вопрос: зачем помогать памяти? Пробовал я еще рассказывать о полярных и экваториальных странах; они слушали с удовольствием и рассказывали, но запоминали в этих рассказах всё, кроме того, что было в них географического. Главное то, что рисование планов деревни было рисование планов, а не география; рисование карт было рисование карт, а не география; рассказы о зверях, лесах, львах и городах были сказки, а не география. География была только ученье наизусть. Из всех новых книжек – Грубе, Биернадский – ни одна не была интересна. Одна, забытая всеми книжечка, похожая на географию, читалась лучше других и, по моему мнению, есть лучший образец того, что должно делать для того, чтобы приготовить детей к изучению географии, возбудить в них географический интерес. Книжка эта – *Парлей*, русский перевод 1837 года. – Книжка эта читается, но больше служит путеводною нитью для учителя, который по ней рассказывает, что знает о каждой земле и городе. Дети рассказывают, но удерживают редко какое-нибудь название и место на карте, относящееся к описываемому событию, – остаются большею частью одни события. Класс этот, впрочем, относится к разряду бесед, о которых мы будем говорить в своем месте. В последнее время однако, несмотря на все искусство, с которым замаскировано в этой книжке заучиванье ненужных имен, несмотря на всю осторожность, с которою мы обращались с нею, дети пронюхали, что их только заманивают историйками, и получили решительное отвращение от этого класса.

Я пришел, наконец, к убеждению, что относительно истории не только нет необходимости знать скучную русскую историю, но Кир, Александр Македонский, Кесарь и Лютер также не нужны для развития какого бы то ни было ребенка. Все эти лица и события интересны для учащегося не по мере их значения в истории, а по мере художественности склада их деятельности, по мере художественности обработки ее историком, и большею частью не историком, а народным преданием.

История Ромула и Рема интересна не потому, что эти братья основали могущественнейшее государство в мире, а потому, что забавно, чудно и красиво, как их кормила волчица и т. п. История Гракхов интересна потому, что художественна, так же, как история Григория VII и униженного императора, и есть возможность заинтересовать ею; но история переселения народов будет скучна и бесцельна, потому что содержание ее не художественно, точно так же и история изобретения книгопечатания, как бы ни старались мы внушить ученику, что это есть период в истории и что Гуттенберг великий человек. Расскажите хорошо, как выдуманы зажигательные спички, и ученик никогда не согласится, чтоб изобретатель зажигательных спичек был менее великий человек, чем Гуттенберг. Коротко говоря, для ребенка, вообще для учащегося и не начинавшего жить, интереса исторического, т. е. не говоря уже об общечеловеческом, не существует. Есть только интерес художественный. Говорят, с разработкою материалов возможно будет художественное изложение всех периодов истории, – я этого не вижу. Маколей и Тьери точно так же мало можно дать в руки, как Тацита или Ксенофонта. Для того чтобы сделать историю популярною, нужно не внешность художественную, а нужно олицетворять исторические явления, как это делает иногда предание, иногда сама жизнь, иногда великие мыслители и художники. Детям нравится история только тогда, когда содержание ее художественно. Интерес исторического для них нет и быть не может, следовательно нет и не может быть детской истории. История служит только иногда материалом художественного развития, а пока не развит исторический интерес, не может быть истории. Берте, Кайданов всё-таки оста-

ются единственными руководствами. Старый анекдот – *история Мидян темна и баснословна*. Больше ничего: нельзя сделать из истории для детей, не понимающих исторического интереса. Противоположные попытки сделать историю и географию художественными и интересными, биографические очерки Грубе, Биернадский – не удовлетворяют ни художественному, ни историческому требованию, не удовлетворяют ни последовательности, ни историческому интересу и вместе с тем разрастаются своими подробностями до невозможных размеров.

То же самое и в географии. Когда Митрофанушку убеждали учиться географии, то его матушка сказала: зачем учить все земли? кучер довезет, куда будет нужно. Сильнее никогда ничего не было сказано против географии, и все ученые мира не в состоянии, ничего ответить против такого несокрушимого довода. Я говорю совершенно серьезно. Для чего мне было знать положение реки и города Барцелоны, когда, проживя 33 года, мне ни разу не понадобилось это знание? К развитию же моих духовных сил самое живописное описание Барцелоны и ее жителей, сколько я могу предполагать, не могло содействовать. Для чего Сёмке и Фёдке знать Мариинский канал и водяное сообщение, ежели они, как надо предполагать, никогда туда не попадут? Ежели же придется Сёмке поехать туда, то всё равно, учил он это или не учил, он узнает, и хорошо узнает это водяное сообщение на практике. Для развития же его душевных сил, каким образом будет содействовать знание того, что пенька идет вниз, а деготь вверх по Волге, что есть пристань Дубовка и что такой-то подземный пласт идет до такого-то места, а самоеды ездят на оленях и т. п., – я не могу себе этого представить. У меня есть целый мир знаний математических, естественных, языка и поэзии, передать которые у меня недостает времени, есть бесчисленное количество вопросов из явлений окружающей меня жизни, на которые ученик требует ответа и на которые мне нужно прежде ответить, чем рисовать ему картины полярных льдов, тропических стран, гор Австралии и рек Америки. В истории и географии опыт говорит одно и то же и везде подтверждает наши мысли. Везде преподавание географии и истории идет дурно; в виду экзаменов учатся наизусть горы, города и реки, цари и короли; единственно-возможными учебниками остаются Арсеньев и Ободовский, Кайданов, Смарагдов и Берте, и везде жалуются на преподавание этих предметов, ищут чего-то нового и не находят. Забавно то, что всеми признана несообразность требования географии с духом учеников всего мира, и вследствие того выдумывают тысячи остроумных средств (как метода Сидова), как бы заставить детей запомнить слова; самая же простая мысль, что совсем не нужно этой географии, не нужно знать эти слова, никак никому не приходит в голову. Все попытки соединить географию с геологией, зоологией, ботаникой, этнографией и еще не знаю с чем, историю с биографиями – остаются пустыми мечтами, порождающими дурные книжонки в роде: Грубе, негодящиеся ни для детей, ни для юношей, ни для учителей, ни для публики вообще. В самом деле, ежели бы составители таких мнимо-новых руководств к географии и истории подумали о том, чего они хотят, и попробовали сами приложить книжки эти к преподаванию, они бы убедились в невозможности предпринимаемого. Во-первых, география в соединении с естественными науками и этнографией составила бы громаднейшую науку, для изучения которой недостаточно было бы жизни человеческой, и науку еще менее детскую и более сухую, чем одна география. Во-вторых, для составления такого руководства едва ли чрез тысячи лет найдутся достаточные материалы. Уча географии в Крапивенском уезде, я принужден буду дать ученикам подробные сведения о флоре, фауне, геологическом строении земли на северном полюсе и подробности о жителях и торговле Баварского королевства, потому что буду иметь материалы для этих сведений, и почти ничего не буду в состоянии сказать о Белевском и Ефремовском уездах, потому что не буду иметь для того никаких материалов. А дети и здравый смысл требуют от меня известной гармоничности и правильности в преподавании. Остается одно – учить наизусть по географии Ободовского или вовсе не учить. Точно так же, как для истории должен быть возбужден исторический интерес, для изучения географии должен быть возбужден географический интерес. Географический же интерес, по моим наблюдениям и опыту, возбужда-

ется или знаниями естественных наук, или путешествиями, преимущественно, из 100 случаев 99 – путешествиями. Как чтение газет и преимущественно биографий, сочувствие политической жизни своего отечества – для истории, так путешествия для географии большей частью служат первым шагом к изучению науки. Как то, так и другое стало чрезвычайно доступно каждому и легко в наше время, и потому тем менее мы должны бояться отречения от старого суеверия преподавания истории и географии. Сама жизнь так поучительна в наше время в этом отношении, что ежели бы действительно географические и исторические знания были так необходимы для общего развития, как нам кажется, то жизнь всегда пополнит этот недостаток.

И, право, если отрешиться от старого суеверия, совсем не страшно подумать, что вырастут люди, совсем не уча в детстве того, что был Ярослав, был Отгон и что есть Эстрамадура и т. п. Ведь перестали учить астрологию, перестали учить риторику, пиитику, перестают учить по-латыни, и род человеческий не глупеет. Рождаются новые науки, в наше время начинают популяризоваться естественные науки, надо отпадать, отживать старым наукам, не наукам, а граням наук, которые с нарождением новых наук становятся несостоятельными.

Возбудить интерес, знать про то, как живет, жило, слагалось и развивалось человечество в различных государствах, интерес к познанию тех законов, которыми вечно двигается человечество, возбудить, с другой стороны, интерес к уразумению законов явлений природы на всем земном шаре и распределения по нем рода человеческого – это другое дело. *Может быть*, возбуждение такого интереса и полезно, но к достижению этой цели не поведут ни Сегюры, ни Тьерри, ни Ободовские, ни Грубе. Я знаю для этого два элемента: художественное чувство поэзии и патриотизм. Для того чтобы развить и то, и другое, еще нет учебников; а пока их нет, нам надо искать, а не тратить даром время и силы и уродовать молодое поколение, заставляя его учить историю и географию только потому, что нас учили истории и географии. *До университета я не только не вижу никакой необходимости, я вижу большой вред в преподавании истории и географии. Дальше я не знаю.*

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ. (Продолжение)

Рисование и пение. В отчете за ноябрь и декабрь месяцы Яснополянской школы предстоят мне теперь два предмета, имеющие от всех других совершенно отличный характер, – это рисование и пение – искусства.

Не будь у меня взгляда, состоящего в том, что я не знаю, чему и почему нужно учить тому или другому, я должен был бы спросить у самого себя: полезно ли будет для крестьянских детей, поставленных в необходимость прожить всю жизнь в заботах о насущном хлебе, полезно ли будет для них и к чему им искусства? ⁹⁹/₁₀₀ на этот вопрос ответят и отвечают отрицательно. И нельзя ответить иначе. Как скоро поставлен такой вопрос, здравый смысл требует такого ответа: ему не быть художником, ему надо пахать. Если у него будут художнические потребности, он не в силах будет нести ту упорную, безустальную работу, которую ему надобно нести, которую ежели бы он не нес, немислимо бы было существование государства. Говоря *он*, я разумею дитя народа. Действительно, это бессмыслица, но я радуюсь этой бессмыслице, не останавливаюсь перед нею, а стараюсь найти причины ее. – Есть другая более сильная бессмыслица. Это самое дитя народа, каждое дитя народа имеет точно такие же права – что я говорю – еще бóльшие права на наслаждения искусством, чем мы, дети счастливого сословия, не поставленные в необходимость того безустального труда, окруженные всеми удобствами жизни.

Лишить его права наслаждения искусством, лишить меня, учителя, права ввести его в ту область лучших наслаждений, в которую всеми силами души просится всё его существо, – еще бóльшая бессмыслица. Как примирить эти две бессмыслицы? Это не лиризм, в чем упрекали меня по случаю описания прогулки в I №, – это только логика. Всякое примирение невозможно и есть только самообманывание. Скажут и говорят: ежели уж нужно рисование в народной школе, то можно допустить только рисование с натуры, техническое, приложимое к жизни: рисование сохи, машины, постройки, – рисование только как вспомогательное искусство для черчения. Такой обыкновенный взгляд на рисование разделяет и учитель Яснополянской школы, отчет которого мы представляем. Но именно опыт такого преподавания рисования убедил нас в ложности и несправедливости этой технической программы. Большинство учеников, после 4-х месяцев осторожного, исключительно технического рисования, в котором исключено было всякое срисовывание людей, животных, пейзажей, кончило тем, что значительно охладело к рисованию технических предметов и до такой степени развило в себе чувство и потребность к рисованию, как искусству, что завело свои потаенные тетрадки, в которых рисует людей, лошадей со всеми четырьмя ногами, выходящими из одного места.

То же самое в музыке. Обыкновенная программа народных школ не допускает пения далее хорового, церковного, и точно так же или это есть самое скучное, мучительное для детей заучиванье – производить известные звуки, т. е. что дети делают и рассматриваются как горла, заменяющие трубочки органа, или развивается чувство изящного, находящее удовлетворение в балалайке, гармонике и часто безобразной песне, которых не признает педагог, и в которых не считает уже нужным руководить учеников. Одно из двух: или искусства вообще вредны и не нужны, что совсем не так странно, как кажется с первого взгляда, или каждый, без различия сословий и занятий, имеет на него право и право вполне отдаться ему на том основании, что искусство не терпит посредственности.

Бессмыслица не в том, бессмыслица в самом постановлении такого вопроса, как вопрос: имеют ли дети народа право на искусства? Спросить это – точно то же, что спросить: имеют ли право дети народа есть говядину, т. е. имеют ли право удовлетворять свою человеческую

потребность? Вопрос не в том, хороша ли та говядина, которую мы предлагаем и которую мы запрещаем народу. Точно также, как, предлагая народу известные знания, в нашей власти находящиеся, и замечая дурное влияние, производимое ими на него, я заключаю не то, что народ дурен, оттого что не принимает этих знаний, не то, что народ не дорос до того, чтобы воспринять и пользоваться этими знаниями так же, как и мы, но то, что знания эти нехороши, ненормальны, и что нам надо с помощью народа выработать новые, соответственные всем нам, и обществу и народу, знания. Я заключаю только, что знания эти и искусства живут среди нас и кажутся не вредными нам, но не могут жить среди народа и кажутся вредными для него только потому, что эти знания и искусства не те, которые нужны вообще, а что мы живем среди них потому только, что мы испорчены, потому только, что безвредно сидящие пять часов в зараженном воздухе фабрики или трактира не страдают от того самого воздуха, который убивает вновь пришедшего свежего человека.

Скажут: кто сказал, что знания и искусства нашего образованного сословия ложны? почему из того, что народ не воспринимает их, вы заключаете о их ложности? Все вопросы разрешаются весьма просто: *потому что нас тысячи, а их миллионы.*

Продолжаю сравнение с известным физиологическим фактом. Человек со свежего воздуха приходит в накуренную, надышанную низкую комнату; все жизненные отправления его еще полны, организм его посредством дыхания питался большим количеством кислорода, который он брал из чистого воздуха. С тою же привычкой организма он начинает дышать в зараженной комнате; вредные газы сообщаются крови в большом количестве, организм ослабевает (часто делается обморок, иногда смерть). Между тем как сотни людей продолжают дышать и жить в том же зараженном воздухе только потому, что все отправления их сделались незначительнее, – они, другими словами, слабее, меньше живут.

Ежели мне скажут: живут как те, так и другие люди, и кто решит, чья жизнь нормальнее и лучше? Как с человеком, выходящим из зараженной атмосферы на чистый воздух, делается часто обморок, так и наоборот. Ответ легок для физиолога и вообще для человека с здравым смыслом, который скажет только: где больше живет людей – на чистом воздухе или в зараженных тюрьмах? – и последует большинству; а физиолог сделает наблюдения над количеством отправлений того и другого и скажет, что отправления сильнее и питание полнее у того, который живет на чистом воздухе.

То же самое отношение существует между искусствами так называемого образованного общества и между требованиями искусства народа: я говорю и о живописи, и о ваянии, и о музыке, и о поэзии. Картина Иванова возбудит в народе только удивление перед техническим мастерством, но не возбудит никакого ни поэтического, ни религиозного чувства, тогда как это самое поэтическое чувство возбуждено лубочной картинкой Иоанна Новгородского и чорта в кувшине.¹⁴ Венера Милосская возбудит только законное отвращение перед наготой, перед наглостью разврата – стыдом женщины. Квартет Бетховена последней эпохи представится неприятным шумом, интересным разве только потому, что один играет на большой дудке, а другой на большой скрипке. Лучшее произведение нашей поэзии, лирическое стихотворение Пушкина, представится набором слов, а смысл его – презренными пустяками. Введите дитя народа в этот мир – вы это можете сделать и постоянно делаете посредством иерархии учебных заведений, академий и художественных классов – он прочувствует, и прочувствует искренно, и картину Иванова, и Венеру Милосскую, и квартет Бетховена, и лирическое стихотворение Пушкина. Но, войдя в этот мир, он будет дышать уже не всеми легкими, уже его болезненно и враждебно будет охватывать свежий воздух, когда ему случится вновь выдти на него. Как в деле дыхания

¹⁴ Мы просим читателя обратить внимание на эту уродливую картинку, замечательную по силе религиозно-поэтического чувства, относящуюся к современной русской живописи так, как откосится живопись Fra Beato Angelico к живописи последователей Микель-Анджеловской школы.

здравый смысл и физиология ответят одно и то же, так в деле искусств тот же здравый смысл и педагогия (не та педагогия, которая пишет программы, но та, которая пытается изучить общие пути образования и законы) ответят, что живет лучше и полнее тот, кто не живет в сфере искусств нашего образованного класса, что требования от искусства и удовлетворение, которое дает оно, полнее и законнее в народе, чем у нас. Здравый смысл скажет это только потому, что он видит могущественное не одним количеством и счастливое большинство, живущее вне этой среды; педагог сделает наблюдение над душевными отправлениями людей, находящихся в нашей среде и вне ее, сделает наблюдение при введении людей в зараженную комнату, т. е. при передаче молодым поколениям наших искусств, и на основании тех обмороков, того отвращения, которое проявляют свежие натуры при введении их в искусственную атмосферу, на основании ограниченности духовных отпращиваний заключит, что требования народа от искусства законнее требований испорченного меньшинства так называемого образованного класса.

Я делал эти наблюдения относительно двух отраслей наших искусств, более мне знакомых и некогда мною страстно любимых, – музыки и поэзии. И страшно сказать: я пришел к убеждению, что всё, что мы сделали по этим двум отраслям, всё сделано по ложному, исключительному пути, не имеющему значения, не имеющему будущности, и ничтожному в сравнении с теми требованиями и даже произведениями тех же искусств, образчики которых мы находим в народе. Я убедился, что лирическое стихотворение, как, например, «Я помню чудное мгновенье», произведения музыки, как последняя симфония Бетховена, не так безусловно и всемирно хороши, как песня о «Ваньке клюшничке» и напев «Вниз по матушке по Волге», что Пушкин и Бетховен нравятся нам не потому, что в них есть абсолютная красота, но потому, что мы так же испорчены, как Пушкин и Бетховен, потому что Пушкин и Бетховен одинаково льстят нашей уродливой раздражительности и нашей слабости. Как обыкновенно слышать до пошлости избитый парадокс, что для понимания прекрасного нужна известная подготовка, – кто это сказал, почему, чем это доказано? Это только изворот, лазейка из безвыходного положения, в которое привела нас ложность направления, исключительная принадлежность нашего искусства одному классу. Почему красота солнца, красота человеческого лица, красота звуков народной песни, красота поступка любви и самоотвержения доступны всякому и не требуют подготовки?

Я знаю, что для большинства всё сказанное покажется болтовней, правом языка без костей, но педагогия – свободная педагогия – путем опыта разъясняет многие вопросы и бесчисленным повторением одних и тех же явлений переводит вопросы из области мечтаний и рассуждений в область положений, доказанных фактами. Я годами бился тщетно над передачею ученикам поэтических красот Пушкина и всей нашей литературы, то же самое делает бесчисленное количество учителей – и не в одной России, – и ежели учителя эти наблюдают над результатами своих усилий и ежели захотят они быть откровенными, все признаются, что главным следствием развития поэтического чувства было убиение его, что наибольшее отвращение к таким толкованиям показывали самые поэтические натуры... Я бился, говорю, годами и ничего не мог достигнуть; стоило случайно открыть сборник Рыбникова, – и поэтическое требование учеников нашло полное удовлетворение, и удовлетворение, которое, спокойно и беспристрастно сличив первую попавшуюся песню с лучшим произведением Пушкина – я не мог не найти законным.

То же самое случилось со мной и в отношении музыки, о которой и предстоит теперь говорить мне.

Попытаюсь резюмировать всё сказанное выше. На вопрос: нужны ли искусства (*beaux arts*)¹⁵ для народа? – педагоги обыкновенно робеют и путаются (только Платон смело и отрицательно решил этот вопрос). Говорят: нужно, но с известными ограничениями: дать всем

¹⁵ [(изящные искусства)].

возможность быть художниками вредно для общественного устройства. Говорят: известные искусства и степень их могут существовать только в известном классе общества; говорят – искусства должны иметь своих исключительных служителей, преданных одному делу; говорят – большие дарования должны иметь возможность выходить из среды народа и вполне отдаваться служению искусству. Это самая большая уступка, которую делает педагогия праву каждого быть, чем он хочет. На достижение этих целей направлены все заботы педагогов относительно искусств. Я считаю всё это несправедливым. Я полагаю, что потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, к какой бы породе и среде она ни принадлежала, и что эта потребность имеет права и должна быть удовлетворена. Принимая это положение за аксиому, я говорю, что если представляются неудобства и несоответственности в наслаждении искусством и воспроизведении его для каждого, то причина этих неудобств лежит не в способе передачи, не в распространении или сосредоточии искусства между многими или некоторыми, но в характере и направлении искусства, в котором мы должны сомневаться, как для того, чтобы не навязывать ложного молодому поколению, так и для того, чтобы дать возможность этому молодому поколению вырабатывать новое как по форме, так и по содержанию.

Представляю отчет учителя рисования за ноябрь и декабрь. Способ этого преподавания, мне кажется, может почтяться удобным по тем приемам, которыми незаметным и веселым для учеников путем обойдены технические трудности. Вопрос же самого искусства не затронут, потому что учитель, начиная преподавание, предрешил вопрос о том, что детям крестьян бесполезно быть художниками.

Рисование. Когда я девять месяцев назад приступил к учению рисования, то у меня не было еще определенного плана ни о том, как расположить содержание преподавания, ни о том, как руководить учениками. У меня не было ни рисунков, ни моделей, кроме нескольких иллюстрированных альбомов, которыми я, впрочем, не пользовался во время моего дальнейшего ученья, ограничиваясь простыми вспомогательными средствами, которые всегда можно найти в каждой деревенской школе. Деревянная крашеная доска, мел, аспидные доски и четверугольные деревянные различной длины палочки, употребляемые для наглядного обучения математике, – вот все наши средства при преподавании, которые, впрочем, не мешали нам срисовывать всё, что было под руками. Ни один из учеников прежде не учился рисовать; они принесли ко мне только свою способность суждения, которой была предоставлена полная свобода высказываться, как и когда они хотели, и по которой я хотел познакомиться с их требованиями и тогда уже составить определенный план занятий. На первый раз я составил из четырех палочек квадрат и попробовал, в состоянии ли мальчики без всякого предварительного ученья срисовать этот квадрат. Только немногие мальчики нарисовали очень неправильные квадраты, обозначая четырехугольные палочки, составлявшие квадрат, прямыми линиями. Я этим совершенно удовлетворился. Для более слабых я начертил на доске мелом квадрат. Потом мы составляли таким же образом крест и рисовали его.

Бессознательное, врожденное чувство заставляло детей находить по большей части довольно верное соотношение линий, хотя эти линии они рисовали довольно плохо. И я не считал нужным добиваться при каждой фигуре правильности прямых линий, чтобы не мучить их понапрасну, и желал только, чтобы срисована была фигура. Я думал сначала дать мальчикам понятие более об отношении линий по их величине и их направлению, чем заботиться об их способности сколько возможно правильно выводить эти линии.

Дитя поймет прежде отношение между длинной и короткой линией, разницу между прямым углом и параллельными, чем научится само сносно провести прямую линию.

Мало-по-малу в следующие уроки мы стали срисовывать углы этих четырехугольных палочек и потом составляли из них самые различные фигуры.

Ученики оставляли совершенно без внимания малую толщину этих палочек, третье протяжение, и мы рисовали постоянно только переднюю сторону составленных предметов.

Трудность представить ясно при наших недостаточных материалах положение и соотношение фигур заставляла меня рисовать иногда фигуры на доске. Часто соединял я рисование с натуры с рисованием с образцов, давая какой-нибудь предмет; ежели мальчики не могли срисовать данный предмет, я рисовал его сам на доске.

Рисование фигур с доски происходило следующим образом. Я рисовал сначала горизонтальную или отвесную линию, разделял ее точками на известные части, ученики срисовывали эту линию. Потом проводил другую или несколько других перпендикулярных или наклонных линий в известном к первой отношении и разделенных одинаковыми единицами. Потом соединяли точки разделения этих линий прямыми линиями или дугами и составляли какую-нибудь симметрическую фигуру, которая, по мере того, как возникала, срисовывалась мальчиками. Мне казалось, что это выгодно, во-первых, в том отношении, что мальчик наглядно изучает весь процесс образования фигуры, и во-вторых, с другой стороны, развивается в нем понятие соотношения линий через это рисование на доске гораздо более, чем через копирование рисунков и оригиналов. При таком порядке уничтожается возможность прямо срисовывать, но сама фигура, как предмет из природы, должна быть срисована в уменьшенном масштабе.

Почти всегда бесполезно вывешивать большую, совершенно нарисованную картину или фигуру, потому что начинающий решительно станет втупик перед нею, так же как и перед предметом из природы. Но самое возникновение фигуры перед его глазами имеет большое значение. Ученик в этом случае видит остов рисунка, скелет его, на котором потом образуется самое тело. Ученики были постоянно вызываемы критиковать линии и отношения их, которые я рисовал. Я часто рисовал нарочно неправильно, чтоб узнать, насколько образовалось их суждение о соотношении и правильности линий. Далее спрашивал я мальчиков, когда рисовал какую-нибудь фигуру, где, по их мнению, следует еще прибавить линию, и даже заставлял того или другого самих выдумывать, как составить фигуру.

Этим я возбуждал в мальчиках не только более живое участие, но свободное участие в составлении и развитии фигуры уничтожало в детях вопрос: *зачем?* который ребенок при срисовывании оригинала всегда естественно сам себе задает.

Легкое или трудное понимание и больший или меньший интерес имели главное влияние на ход и способ преподавания, и я часто бросал совершенно приготовленное для урока только потому, что оно было мальчикам скучно или чуждо.

До сих пор я давал срисовывать симметрические фигуры, потому что их образование самое легкое и очевидное. Потом я, в виде опыта, просил лучших учеников самих сочинять и рисовать фигуры на доске. Хотя почти все и рисовали только в одном данном роде, но тем не менее было интересно наблюдать возникающее соревнование, суждение других и своеобразную постройку фигур. Многие из этих рисунков были особенно соответственны характерам учеников.

В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которое вредно уничтожать в каком бы то ни было преподавании и которое особенно обнаруживается недовольством при срисовывании с образцов. Через вышесказанные приемы эта самостоятельность не только не убивалась, но еще больше развивалась и укреплялась.

Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений.

Постоянно придерживаясь в срисовывании натуральных форм и часто меняя разные предметы, как, например, листья характеристичной формы, цветы, посуду и вещи, употребительные в жизни, инструменты, я старался не допустить в наше рисование рутину и манерность.

С величайшей осторожностью приступил я к объяснению теней, к оттениванию, потому что начинающий легко уничтожает оттенивающими линиями резкость и правильность фигуры и привыкает к беспорядочному и неопределенному мараңью.

Этим способом я добился того, что более 30 учеников в несколько месяцев узнали довольно основательно соотношение линий в различных фигурах и предметах и умели эти фигуры передавать ровными и резкими линиями. Механическое искусство линейного рисования мало-по-малу развилось как бы само собою. Труднее всего было мне приучать учеников к чистоте обращения с тетрадами и чистоте самого рисунка. Удобство стирать нарисованное на аспидных досках много затруднило мне дело в этом отношении. Дав лучшим, более талантливым ученикам тетради, я достиг большей чистоты в самом рисованье, ибо большая трудность стирания принуждает их к большей опрятности в обращении с тем, на чем рисуется. В короткое время лучшие ученики достигли до столь верного и чистого управления карандашом, что могли рисовать чисто и правильно не только прямолинейные фигуры, но и самые причудливые составные из кривых линий.

Я заставлял некоторых учеников контролировать фигуры других, когда они оканчивали свои, – и эта учительская деятельность замечательно поощряла учеников, ибо через это они могли тотчас прилагать выученное.

В последнее время я занимался с старшими рисованием предметов в самых различных положениях в перспективе, не придерживаясь исключительно столь известной методы Dupuis. Об образе и ходе этого преподавания, равно и о черчении будет говорено впоследствии.

Пение. Мы шли прошлым летом с купанья. Всем нам было очень весело. Крестьянский мальчик, тот самый, который был соблазнен на воровство книжек дворовым мальчиком, толстоскулый, коренастый мальчик, весь облитый веснушками, с кривыми, внутрь загнутыми ножонками, со всеми приемами взрослого степного мужика, но умная, сильная и даровитая натура, пробежал вперед и сел в телегу, ехавшую перед нами. Он взял вожжи, сбил шляпу на бок, сплюнул на сторону и запел какую-то протяжную мужицкую песню, – да как запел! – с чувством, с роздыхом, с подкрикиваньем. Ребята засмеялись: «Сёмка-то, Сёмка-то, как играет ловко!» Сёмка был совершенно серьезен. «Ну, ты не перебивай песни», особенным, нарочно хриплым голосом сказал он в промежутке и совершенно серьезно и степенно продолжал петь. Два самых музыкальных мальчика подсади в телегу, начали подлаживать и подладили. Один ладил то в октаву, то в сексту, другой в терцию, и вышло отлично. Потом пристали другие мальчики, стали петь: «Как под яблоней такой», стали кричать, и вышло шумно, но не хорошо. С этого же вечера началось пение; теперь, после восьми месяцев, мы поем «Ангел вопияше» и две херувимские – 4 и 7 нумера, всю обыкновенную обедню и маленькие хоровые песни. Лучшие ученики (только два) записывают мелодии песен, которые они знают, и почти читают ноты. Но до сих пор еще всё, что они поют, далеко не так хорошо, как хороша была их песня, когда мы шли с купанья. Я говорю всё это не с какою-нибудь заднею мыслью, не для того, чтобы доказать что-нибудь, но я говорю, что есть. Теперь же расскажу, как шло преподавание, которым, сравнительно, я доволен.

В первый урок я разделил всех на три голоса, и мы спели следующие аккорды:



Нам удалось это очень скоро. И каждый пел, что он хотел, пробовал дишкант и переходил в тенора, а из тенора в альт, так что лучшие узнали весь аккорд – до-ми-соль, некоторые и все три. Выговаривали они слова французских названий нот. Один пел: ми-фа-фа-ми, – другой: до-до-ре-до и т. д. – «Ишь ты как складно, Л. Н., – говорили они, – даже в ухе задрюжит. Ну еще, еще...» Мы пели эти аккорды и в школе, и на дворе, и в саду, и по дороге домой, до поздней ночи, и не могли оторваться и нарадоваться на свой успех.

На другой день мы попробовали гамму, и талантливейшие прошли ее всю, худшие едва могли пройти до терции. Я писал ноты на линейке в альтовом ключе, самом симметрическом, и называл их по-французски. Следующие и следующие, уроков шесть, шли также весело; мы спели еще новые аккорды, минорные, и переходы в мажорные – «Господи помилуй», «Слава Отцу и Сыну» и песенку в три голоса с фортепьянами. Одна половина урока была занята этим, другая пеньем гаммы и упражнений, которые 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 заметил, что ноты на линейках не наглядны, и нашел нужным заменить их цифрами. Кроме того, для объяснения интервалов и изменяемости тоники цифры представляют более удобств. Через шесть уроков некоторые уже брали по заказу, какие я спрашивал, интервалы, добираясь до них по воображаемой гамме. Особенно нравилось упражнение квартами: до-фа-ре-соль и т. д., вниз и вверх. Фа (унтер-доминанта) особенно поражало всех своею силой.

«Экой здоровенный этот фа, – говорил Сёмка, – так и резнет!»

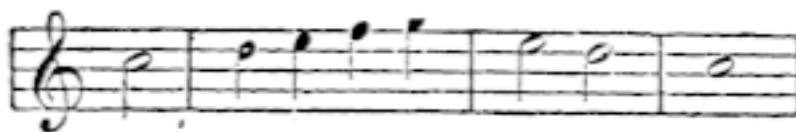
Немузыкальные натуры все отстали, с музыкальными классы наши затягивались по три и четыре часа. О такте я пробовал дать понятие по принятой методе, но дело оказалось до того трудным, что я принужден был отделить такт от мелодии и, написав звуки без такта, разбирать их, а потом, написав такт, т. е. размеры без звуков, стучаньем разбирать один такт и потом уже соединять оба процесса вместе.

После нескольких уроков, отдавая себе отчет в том, что я делал, я пришел к убеждению, что мой способ преподавания есть почти способ *Chevet*, которого методу я видел на деле в Париже и которая мною сразу не была принята только потому, что это была метода. Всем, занимающимся преподаванием пения, нельзя достаточно рекомендовать это сочинение, на оборотном листе которого написано большими буквами: *Repoussé à l'unanimité*¹⁶ и теперь расходящееся в десятках тысяч экземпляров по всей Европе. Я видел в Париже поразительные примеры успешности этой методы при преподавании самого *Chevet*. Аудитория в 500—600 человек мужчин и женщин, иногда в 40—50 лет, поющих в один голос *à livre ouvert*¹⁷ всё, что им откроет учитель. В методе *Chevet* есть много правил, упражнений, предписанных приемов, которые не имеют никакого значения и которых каждый умный учитель выдумает сотни и тысячи на поле сражения, т. е. во время класса; там есть весьма комическая, может быть, и

¹⁶ [Отвергнуто единодушно]

¹⁷ [с листа, без подготовки]

удобная манера читать такт без звуков, – например, в $\frac{4}{4}$ ученик говорит: та-фа-те-фе, в $\frac{3}{4}$ ученик говорит: та-те-ти, в $\frac{8}{8}$ – та-фа-те-фе-те-ре-ли-ри. Всё это интересно, как один из способов, посредством которых можно учить музыке, – интересно, как история известной музыкальной школы, но правила эти не абсолютны и не могут составить методу. В этом-то всегда состоит источник ошибок метод. Но у Chevet есть замечательные по своей простоте мысли, из которых три составляют сущность его методы: первая, хотя и старая, еще выраженная Ж. Ж. Руссо в своем *Dictionnaire de musique*,¹⁸ мысль выражения музыкальных знаков цифрами. Чтò бы ни говорили противники этого способа писания, каждый учитель пения может сделать этот опыт и всегда убедится в огромном преимуществе цифр перед линейками как при чтении, так и при писании. Я учил по линейкам уроков 10 и один раз только показал по цифрам, сказав, что это одно и то же, и ученики всегда просят писать цифрами и всегда сами пишут цифрами. Вторая замечательная мысль, исключительно принадлежащая Chevet, состоит в том, чтобы учить звукам отдельно от такта и наоборот. Приложив хоть раз эту методу для обучения, всякий увидит, что то, чтò представлялось неодолимою трудностью, вдруг становится так легко, что только удивляешься, как прежде никому не пришла такая простая мысль. Скольких бы мучений избавились несчастные дети, выучивающие в архиерейских певчих и других хорах «Да исправится» и т. п., ежели бы регенты попробовали эту простую вещь – заставить учащегося, ничего не поя, простукать палочкой или пальцем по той фразе нот, которую он должен петь: – четыре раза по целой, раз на четверть, раз на две осьмых и т. д., потом спеть без такта ту же фразу, потом опять спеть один такт и потом опять вместе. Напр., написано:

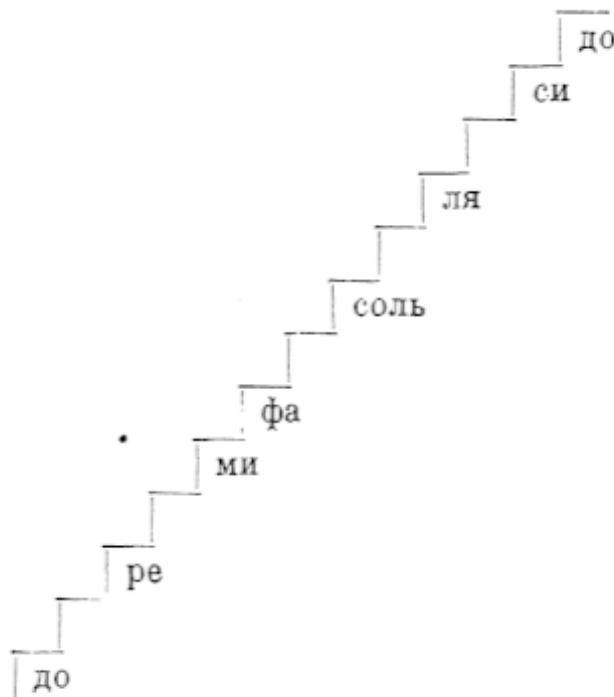


Ученик сперва поет (без такта): до-ре-ми-фа-соль-ми-ре-до; потом ученик не поет, а, ударяя по ноте 1-го такта, говорит: раз-два-три-четыре; потом по каждой ноте 2-го такта и говорит: раз-два-три-четыре; потом по первой ноте 3-го такта ударяет два раза и говорит: раз-два; по второй ноте 3-го такта и говорит: три-четыре и т. д.; а потом поет то же с тактом и ударяет, а другие ученики вслух считают. Это мой способ, который точно так же, как и способ Chevet, нельзя предписывать, который может быть удобен, но удобнее которого могут быть найдены еще многие. Но дело только в том, чтобы отделить изучение такта от звуков, а приемов может быть бесчисленное множество. – Наконец, третья и великая мысль Chevet состоит в том, чтобы сделать музыку и преподавание ее популярными. Способ его преподавания вполне достигает этой цели. И это не только желание Chevet и не только мое предположение, но это факт. Я видел в Париже сотни работников с мозолистыми руками, сидящих на скамьях, под которыми положен инструмент, с которым работник шел из мастерской, поющих по нотам, понимающих и интересующихся законами музыки. Глядя на этих рабочих, мне легко было представить себе на их месте русских мужиков, – только говори Chevet по-русски, они так же и пели бы, так же и понимали бы всё, что он говорил об общих правилах и законах музыки. Мы еще надеемся поговорить подробнее о Chevet и преимущественно о значении популяризованной музыки, особенно пения, для возбуждения падающего искусства.

Перехожу к описанию хода преподавания в этой школе. После шести уроков козлица отобрались от овец, остались одни музыкальные натуры, охотники, и мы перешли к минорным гаммам и к объяснению интервалов. Трудность состояла только в том, чтобы найти и отличить малую секунду от большой. *Фа* уже был прозван здоровенным, *до* оказался таким же крикуном,

¹⁸ [Музыкальном словаре]

и потому мне не нужно было учить, – они сами чувствовали ту ноту, в которую разрешалась малая секунда, поэтому чувствовали и самую секунду. Мы нашли легко сами, что мажорная гамма состоит из последовательности 2 больших, 1 малой, 3 больших и 1 малой секунды; потом мы спели «Слава Отцу» в минорном тоне и добрались по чутью до гаммы, которая оказалась минорною, потом в гамме этой нашли 1 большую, 1 малую, 2 больших, 1 малую, 1 очень большую и 1 малую секунду. Потом я показал, что можно спеть и написать гамму с какой угодно ноты, что ежели не выходит большая или маленькая секунда, когда нужно, можно поставить диез и бемоль. Для удобства я написал им хроматическую лестницу такого рода:



По этой лестнице я заставлял писать все возможные мажорные и минорные гаммы, начиная с какой хотели ноты. Эти упражнения занимали их чрезвычайно, и успехи были до того поразительны, что двое часто между классами забавлялись писанием мелодии песен, которые они знали. Эти ученики часто мурлычат мотивы каких-то песен, которых они назвать не умеют, и мурлычат тонко и нежно и, главное, лучше вторят и ужь не любят, когда много вместе нескладно кричат песню.

Всех уроков едва ли было 12 во всю зиму. Преподавание наше испортило тщеславие. Родители, мы – учителя и сами ученики, захотели удивить всю деревню – петь в церкви; мы стали готовить обедню и херувимские Бортнянского. Казалось, это было бы веселее детям, но вышло наоборот. Несмотря на то, что желание ехать на клирос поддерживало их, и что они любили музыку, и что мы, учителя, налегали на этот предмет и делали его принудительнее других, мне часто жалко было смотреть на них, как какой-нибудь крошка Кирюшка в оборванных онученках выделял свою партию «тайно образу-у-у-у-у-ю-ю-ще», и его по десять раз заставляли повторять, и он, наконец, выходил из себя и, стуча пальцами по нотам, спорил, что он поет так точно. Мы съездили раз в церковь и имели успех; восторг был огромный, но пение пострадало: стали скучать на уроках, отлынивать, и к пасхе только с большими усилиями вновь был собран хор. Наши певчие стали похожи на архиерейских, которые поют часто хорошо, но у которых вследствие этого искусства большей частью убита всякая охота к пению и которые решительно не знают нот, воображая, что знают. Я часто видал, как выходящие из такой школы

сами берутся учить, не имея понятия о нотах, и оказываются совершенно несостоятельными, как только начинают петь то, чего им еще не кричали в ухо.

Из того небольшого опыта, который я имел в преподавании музыки народу, я убедился в следующем:

- 1) Что способ писания звуков цифрами есть самый удобный способ;
- 2) что преподавание такта отдельно от звуков есть самый удобный способ;
- 3) что для того, чтобы преподавание музыки оставило следы и воспринималось охотно, необходимо учить с первого начала искусству, а не уметь петь или играть. Барышень можно учить играть экзерсисы Бургмюллера, но народных детей лучше не учить вовсе, чем учить механически;
- 4) что ничто так не вредно в преподавании музыки, как то, что похоже на знание музыки – исполнение хоров на экзаменах, актах и в церквах;
- 5) что цель преподавания музыки народу должна состоять только в том, чтобы передать ему те знания об общих законах музыки, которые мы имеем, но отнюдь не в передаче ему того ложного вкуса, который развит в нас.

О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Весьма много людей в настоящее время очень серьезно заняты отысканием, заимствованием или изобретением наилучшей методы обучения грамоте; весьма многие даже изобрели и отыскивали эту лучшую методу. Нам весьма часто приходится встречать в литературе и в жизни вопрос: по какой методе вы учите? – Надо признаться однако, что вопрос этот слышится большею частью от людей или весьма мало образованных, давно, как ремеслом, занимающихся обучением детей, или от людей, сочувствующих народному образованию из своего кабинета и готовых в пользу его даже написать статейку и собрать подписку для напечатания азбуки по лучшей методе, или от людей, пристрастных к своей одной методе, или, наконец, от людей, вовсе не занимавшихся учением – от публики, повторяющей то, что говорит большее число людей. Люди, серьезно занятые делом и образованные, уже не задают таких вопросов.

Всеми как будто признано за несомненную истину, что задача народной школы есть обучение грамоте, что грамотность есть первая ступень образования и что потому необходимо найти лучшую методу этого обучения. Один вам скажет, что звуковая метода очень хороша, а другой уверяет, что Золотова метода самая лучшая, а третий знает еще самую лучшую методу – ланкастерскую и т. п. Только ленивый не подтрунивает над ученьем по «буки-аз – ба», и все уверены, что для распространения образования в народе нужно только выписать лучшую методу, пожертвовать по 3 руб. сер., нанять дом и учителя, или даже самому, от избытка образования, уделить маленькую частичку его – в воскресенье, между обедней и визитами – несчастному, погибающему в невежестве народу, и дело сделано.

Сойдутся умные, образованные и богатые люди; высокая и счастливая мысль мелькнет в голове одного из них – облагодетельствовать этот ужасный русский народ. «Давайте!» Все соглашаются, и рождается общество, имеющее целью народное образование, – печатание дешевых хороших книг для народа, учреждение школ, поощрение учителей и т. п. Пишется устав, дамы принимают участие, вся формалистика обществ прodelывается, и деятельность общества начинается. Печатать хорошие книги для народа! – как просто и легко кажется, как и все великие мысли. Одно только затруднение: хороших книг для народа нет – не только у нас, но и в Европе. Для того чтобы печатать такие книги, надо их делать, а ни один из членов-благодетелей не вздумает заняться этой работой; общество поручает, за собранные целковые, кому-нибудь сочинить или выбрать и перевести самое лучшее (всё это легко выбрать) из европейской народной литературы, и народ будет счастлив, быстрыми шагами пойдет к образованию, и общество очень довольно. В отношении другой стороны деятельности школ – общество поступает точно так же. Только редкие, одержимые самоотвержением, уделяют свои драгоценные досуги обучению народа. (То обстоятельство, что эти люди никогда не читали ни одной педагогической книги и никогда не видали другой школы, кроме той, в которой сами учились, не принимается во внимание.) Другие же поощряют школы. Опять кажется так просто, и опять выходит неожиданное затруднение, состоящее в том, что нет другого средства содействовать образованию, как самому учить и отдаться совершенно этому делу.

Но благодетельные общества и частные люди как будто не замечают этого затруднения и продолжают подвизаться этим способом на поприще народного образования и продолжают быть очень довольны. Явление это, с одной стороны, забавно и безвредно, ибо деятельность этих обществ и людей не захватывает народ; с другой стороны, явление это опасно, напуская еще больший туман в наш неустановившийся взгляд на народное образование. – Причинами этого явления могут быть отчасти раздраженное состояние нашего общества, отчасти общее человеческое свойство – делать из всякой честной мысли игрушку для тщеславия и праздности. Основная же причина лежит, нам кажется, в большом недоразумении – что такое грамотность,

распространение которой составляет цель всех образователей народа и которая поражала у нас странные споры?

Грамотность – понятие, существующее не у нас одних, но и во всей Европе, – признается программой элементарной школы для народа. Lesen und schreiben, lire et écrire, reading and writing.¹⁹ Что же такое грамотность и что она имеет общего с первой ступенью образования? Грамотность есть искусство из известных знаков составлять слова и произносить их, и из тех же знаков составлять слова и изображать их. Что же есть общего между грамотностью и образованием? Грамотность есть известное искусство (Fertigkeit); образование есть знание фактов и их соотношений. Но, может быть, это искусство складывать слова необходимо для того, чтобы ввести человека на первую ступень образования, и для этого нет другого пути? Этого мы никак не видим, а видим весьма часто совершенно противоположное, ежели только не будем, говоря об образовании, разуместь одно школьное, но и жизненное образование. Между людьми, стоящими на низкой степени образования, мы видим, что знание и незнание грамоты несколько не изменяет степени их образования. Мы видим людей, хорошо знающих все факты, необходимые для агрономии, и большое число отношений этих фактов, не знающих грамоты; или прекрасных военных распорядителей, прекрасных торговцев, управляющих, смотрителей работ, мастеров, ремесленников, подрядчиков и просто образованных жизнью людей с большими знаниями и здравым суждением, основанным на этих знаниях, не знающих грамоты, и, наоборот, видим знающих грамоты и не приобретших вследствие этого искусства (Fertigkeit) никаких новых знаний. Всякий, кто серьезно приглядится к образованию народа не только в России, но и в Европе, невольно убедится, что образование приобретается народом совершенно независимо от грамоты, и что грамота, за редкими исключениями из ряда вон выходящих способностей, остается ни к чему неприменимым искусством, в большей части случаев даже вредным искусством, вредным потому, что ничто в жизни не может оставаться индифферентным. Ежели грамота неприменима и бесполезна, то она будет вредна.

Но, может быть, известная степень образования, стоящая выше тех примеров безграмотного образования, которые мы приводили, невозможна без грамотности? Очень может быть, – но мы этого не знаем и не имеем никаких оснований предполагать этого для образования будущего поколения. Невозможна только та степень образования, которую мы имеем и кроме которой мы себе не можем и не хотим ничего другого представить. У нас есть образец школы грамотности, составляющий краеугольный камень образования, по нашему мнению, и мы не хотим знать всех тех ступеней образования, которые существуют не ниже, а совершенно вне и независимо от нашей школы.

Мы говорим: все незнающие грамоты одинаково необразованы, – для нас это Скифы. Для начала образования нужна грамота, и мы волей-неволей вводим народ этим путем в наше образование. Мне, с тем образованием, какое я имею, очень приятно было бы согласиться с этим мнением; я даже убежден, что грамота есть необходимое условие известной степени образования; но я не могу быть уверен, что мое образование хорошо, что путь, по которому идет наука, верен, и главное – я не могу оставить без внимания ³/₄ рода человеческого, образовывающиеся без грамоты. Ежели уже мы непременно хотим образовывать народ, то спросим у него, как он образовывается и какие его любимые орудия для этой цели. Ежели мы хотим отыскать начало, – первую ступень образования, то почему нам отыскивать ее непременно в грамоте, а не гораздо глубже? Почему останавливаться на одном из бесконечного числа орудий образования и видеть в нем альфу и омегу образования, тогда как это только одно из случайных, мало значащих обстоятельств образования? В Европе давно уже учат грамоте, а народной литературы нет, т. е. народ, класс людей, исключительно занятый физической работой, нигде

¹⁹ [Читать и писать.]

не читает книг. Кажется, что это явление заслуживало бы внимания и разъяснения, а между тем думают помочь делу, только продолжая учить грамоте.

Все жизненные вопросы чрезвычайно легко и просто разрешаются в теории и только при приложении к делу оказываются неразрешимыми так легко, и распадаются на тысячи других, трудно разрешаемых вопросов. Кажется, так просто и легко образовать народ: выучить его, хотя бы насильно, грамоте и дать ему хорошие книги – и готово. А на деле выходит совсем другое. Народ не хочет учиться грамоте. Ну, его можно еще заставить. Другое затруднение – нет книг. Можно заказать. Но заказанные книги дурны; заставить писать хорошие книги нельзя. Главное же затруднение – народ не хочет читать этих книг, а заставить его читать их еще не придумано способа; и народ продолжает образовываться не в школах грамотности, а по-своему. Может быть, не пришло еще историческое время для народа принять участие в общем образовании, нужно еще лет 100 учиться грамоте; может быть, народ испорчен (как думают многие); может быть нужно, чтобы сам народ писал для себя книги; может быть, метода еще не найдена самая лучшая; может быть, и то, что образование посредством книги и грамоты есть аристократическое средство образования, менее удобное для рабочего класса народа, чем другие, развившиеся в наше время, орудия образования. Может быть, что главная выгода обучения посредством грамоты, состоящая в возможности передать науку без ее вспомогательных средств, не существует в наше время для народа. Может быть, что работнику легче учиться ботанике по растениям, зоологии по животным, арифметике по счетам, с которыми он имеет дело, чем по книге. Может быть, что работник найдет время послушать рассказ, посмотреть музей, выставку, но не найдет времени читать книгу. Может быть даже, что книжный способ ученья положительно противен его образу жизни и складу характера. Весьма часто мы видим внимание, интерес и ясное понимание у рабочего человека, когда знающий рассказывает и объясняет ему; но трудно вообразить этого самого работника с книгой в мозолистых руках, вникающего в смысл популярно изложенной ему на двух листах науки. Всё это только предположения причин, которые могут быть весьма ошибочны, но самый факт отсутствия народной литературы и противодействия народа образованию посредством грамоты тем не менее существует во всей Европе.

Точно так же существует во всей Европе взгляд образовывающего класса на школу грамотности, как на первую ступень образования. Происхождение столь кажущегося неразумным воззрения станет весьма ясно, как скоро мы взглянем в исторический ход образования. Прежде основались не низшие, а высшие школы: сначала монастырские, потом средние, потом народные. У нас прежде всего основана академия, потом университеты, потом гимназии, потом уездные училища, потом народные. С этой исторической точки зрения, учебник Смарагдова, на двух листах передающий историю человечества, точно так же необходим в уездном училище, как необходима грамота в народном. Грамота есть последняя ступень образования в этой организованной иерархии заведений или первая ступень с конца, и потому низшая школа должна только отвечать на те потребности, которые заявляет высшая школа. Но есть другая точка зрения, с которой народная школа представляется самостоятельным учреждением, не обязанным нести на себе недостатки устройства высшего учебного заведения, но имеющим свою независимую цель народного образования. Чем ниже спускаемся мы по этой, государством учрежденной, лестнице образования, тем более чувствуется необходимость сделать на каждой ступени образование независимым и окончанным. Из гимназии только $\frac{1}{5}$ не поступает в университет, из уездного училища $\frac{1}{5}$ только поступает в гимназию, из народной школы $\frac{1}{1000}$ поступает в высшее учебное заведение. Следовательно, ответственность народной школы высшему заведению есть последняя цель, которую должно преследовать народное училище. А между тем только этой ответственностью может объясниться взгляд на народные школы, как на школы грамотности.

Спор в нашей литературе о пользе или вреде грамотности, над которым так легко было смеяться, по нашему мнению, есть весьма серьезный спор, которому предстоит разъяснить многие вопросы. Спор этот, впрочем, существовал и существует не у одних нас. Одни говорят, что для народа вредно иметь возможность читать книги и журналы, которые спекуляция и политические партии кладут ему под руку; говорят, что грамотность выводит рабочий класс из его среды, прививает ему недовольство своим положением и поражает пороки и упадок нравственности. Другие говорят или понимают, что образование не может быть вредно, а всегда полезно. Одни – более или менее добросовестные наблюдатели, другие – теоретики. Как и всегда бывает в спорах, и те, и другие совершенно правы. Спор, нам кажется, заключается только в неясном постановлении вопроса. Одни совершенно справедливо нападают на грамотность, как на отдельно привитую способность читать и писать, без всяких других знаний (что и делает до сих пор большая часть школ, ибо выученное наизусть забывается, остается одна грамотность); другие защищают грамотность, подразумевая под нею первую степень образования, и не правы только в неверном понимании грамотности. Ежели вопрос поставлен так: полезно или нет для народа первоначальное образование? то никто не может ответить отрицательно. Ежели же спросят: полезно или нет выучить народ читать, когда он не умеет читать и у него нет книг для чтения, то надеюсь, что всякий беспристрастный человек ответит: не знаю; точно также не знаю, как не знаю, полезно ли было бы выучить весь народ играть на скрипке или шить башмаки. Вглядевшись же ближе в результат грамоты в том виде, в котором она передается народу, я думаю, что большинство ответит против грамотности, приняв во внимание продолжительное принуждение, несоразмерное развитие памяти, ложное понятие о законченности науки, отвращение к дальнейшему образованию, ложное самолюбие и средства к бессмысленному чтению, которые приобретаются в этих школах. В Ясно-полянской школе все ученики прибывающие из школ грамотности, постоянно отстают от учеников, поступающих из жизненной школы, и не только отстают, но отстают тем больше, чем дольше они учились в школе грамотности.

В чем состоит задача и, потому, программа народной школы, мы не только не можем здесь объяснить, но и вовсе не полагаем этого возможным. Народная школа должна отвечать на потребности народа, – вот всё, что мы можем сказать положительного на такой вопрос. В чем же состоят эти потребности, может ответить только изучение их и свободный опыт. Грамота же составляет только одну малую, незаметную часть этих потребностей, вследствие чего школы грамотности суть школы, может быть, очень приятные для их учредителей, но почти бесполезные и часто вредные для народа и несколько не похожие даже на школы первоначального образования. Вследствие того же вопрос о том, как учить поскорее грамоте и по какой методе, есть вопрос мало интересный в деле народного образования. Вследствие того же люди, для забавы занимающиеся школами грамотности, гораздо лучше сделают, переменяв это занятие на более интересное, ибо дело народного образования, заключающееся не в одной грамотности, представляется делом не только трудным, но и необходимо требующим непосредственного, упорного труда и изучения народа. Школы же грамотности в той мере, в которой грамота необходима для народа, являются и существуют сами собою, ровно настолько, насколько их нужно. Школы эти существуют у нас в большом количестве по той причине, что учителя этих школ ничего другого передать не могут из своих знаний, кроме грамоты, и народ имеет потребность в известной пропорции знать грамоту для практических целей, – прочесть вывеску, записать цифирь, почитать за деньги псалтырь над усопшим и т. д. Школы эти существуют, как мастерские портных и столяров, даже взгляд народа на них и даже приемы учащихся те же самые: так же ученик сам собою, временем, как-то выучивается, так же мастер употребляет ученика для своих нужд – за водкой сходить, дрова колоть, ток расчищать, так же есть срок выучки. Точно так же, как и мастерство, грамота эта никогда не употребляется для дальнейшего образования, а только для практических целей. Понамарь или солдат учит, а мужик из трех сыновей одного

отдает на выучку грамоте, как в портные, и удовлетворяется законная потребность того и другого; но видеть в этом известную степень образования и на этом основании строить государственную школу, полагая весь недостаток такой школы только в методе обучения грамоте, и завлекать в нее хитростью или насилием – было бы преступлением или ошибкою.

Но в школе народного образования, как вы ее разумеете, скажут мне, обучение грамоте всё-таки составит одно из первых условий образования – как потому, что потребность знать грамоту лежит во взгляде народном на образование, так и потому, что наибольшее число учителей лучше всего знают только грамоту, и потому вопрос о методе обучения грамоте представляется всё-таки вопросом трудным и требующим разрешения. На это ответим, что в большей части школ, при недостаточности нашего знания народа и педагогики, образование действительно начнется с обучения грамоте; но что процесс обучения знакам печати и письма представляется нам самым ничтожным и давно известным. Дьячки выучивают по «буки-аз – ба» грамоте в три месяца; умный отец или брат этим же способом выучивает гораздо скорее; по Золотовской и Лаутир-методе²⁰ выучиваются, говорят, еще скорее. Но, выучившись как по той, другой и третьей методе, ничего не выиграют, ежели не будут выучены понимать читанное, что составляет главную задачу при обучении грамоте. Об этой же самой нужной, трудной и еще ненайденной методе ничего не слышно. А потому вопрос о том, как удобнее всего выучить грамоте, хотя и требующий ответа, представляется нам весьма ничтожным, и упорство в отыскании методы и трата сил, имеющих более важное приложение к дальнейшему образованию, кажутся нам большим недоразумением, вытекающим из неточного понимания грамотности и образования.

Сколько нам известно, все существующие методы можно разделить на три методы и их сочетания:

1. Метода «азов», складов и толков и выученье почти наизусть одной книжки – Buchstabiermethode.²¹

2. Метода гласных и приставления к ним согласных, выражаемых только вместе с гласною.

3. Звуковая метода.

Золотовская метода есть остроумное сочетание 2-й и 3-й, как и все другие методы суть только сочетание этих трех основных метод.

Все методы эти одинаково хороши, каждая с известной стороны имеет преимущество над другою вообще и преимущество относительно известного языка и даже известных способностей ученика, и каждая имеет свои затруднения. Первая, например, облегчает выучиванье азов, называя их: аз, буки, веди, или: ананас, баран и т. д., и переносит всю трудность в склады, которые отчасти выучиваются наизусть, отчасти познаются инстинктом при чтении с указкой наизусть целой книги. Вторая облегчает склады и сознание безгласности согласной, но затрудняет в выучиваньи букв, в произнесении полугласных и в сложных тройных и четверных складах, особенно в нашем языке. Метода эта для нашего языка представляет затруднение в сложности и большом числе оттенков наших гласных. «*Ь*» и все составленные из нее гласные «*ѣа* – *я*, *ѣе* – *е*, *ѣу* – *ю* – невозможны; «*я*», с приставлением к нему «*б*», будет «*бья*», а не «*бя*». Для того чтобы произносить «*бя*» и «*бю*», «*бь*» и «*бе*», ему надо выучить склады наизусть, иначе будет: «*бья*, *бью*, *бь* и *бье*». Звуковая метода, одно из самых комичных порождений немецкого ума, представляет большие удобства в сложных складах, но зато невозможна для изучения букв. И, несмотря на то, что по правилам семинарий бухштабирметоде не должно признавать, буквы выучиваются по старой методе, только вместо того, чтоб откровенно произнести по старому

²⁰ [Lautiermethode – звуковой метод]

²¹ [буквослагательный метод.]

«эфъ, і, шъ», учитель и ученики ломают себе рот, чтоб произнести «фъ-і-шъ», да притом «ш» составляется из «sch», а не есть одна буква.

Золотовская метода представляет большее удобство в соединении слогов в слова и в сознании безгласности согласных, но представляет свои трудности в заучиваньи букв и в сложных складах. Она удобнее других только потому, что есть соединение двух метод, но далеко не совершенна, потому что есть – метода.

Наша бывшая метода, состоящая в том, чтобы выучивать буквы, называя их *бе, ве, ге, ме, ле, се, фе* и т. д., и потом складывать на слух, откидывая ненужную гласную *е*, и наоборот, представляет тоже свои выгоды и невыгоды и тоже состоит из соединения трех метод. Опыт убедил нас, что нет ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе, а лучшая метода есть – отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей.

Мы подразделили методы на три отдела, но подразделение это несущественно. Мы сделали его только для ясности; собственно же нет никаких метод, и каждая заключает в себе все другие. Всякий, обучивший другого грамоте, употребил для этого, хотя и бессознательно, все существующие и имеющие существовать методы. Изобретение новой методы есть только сознание той новой стороны, с которой можно подходить к учащемуся для вразумления его, и потому новая метода не исключает старой, не только не лучше старой, но становится хуже, ибо большею частью сначала попадают на самый существенный прием. Большею же частью изобретением нового приема считалось уничтожение старого, хотя в действительности старый прием всё-таки оставался самым существенным, и изобретатели, сознательно отрицавшие старые приемы, этим отрицанием только больше затрудняли дело, становились сзади тех, которые употребляли сознательно старые приемы и бессознательно новые и будущие приемы. Приведем для примера самую старую и самую новую методу: методу Кирилла и Мефодия и звуковую методу – остроумную *Fisch-buch*,²² употребляемую в Германии. Дьячок, мужик, учащий по-старому «аз, буки», почти всегда догадается объяснить ученику безгласность согласной и скажет, что в «буки» выговаривается только «бъ». Я видел мужика, учившего своего сына, объяснявшего «бъ, ръ» и потом снова продолжавшего учить по складам и толкам. Ежели учитель не догадается этого сделать, то ученик сам поймет, что в «бе» существенный звук есть «бъ». Вот звуковая метода.

Почти всякий старый учитель, заставляя складывать слово из двух и более складов, закрывает один склад и скажет: это *бо*, а это *го*, а это *ро* и т. д. Вот часть приемов Золотовской методы и методы гласных. Каждый, заставляя учить букварь, заставляет ученика смотреть на изображение слова «Бог», в то же время произносит «Бог» и таким путем прочитывает с ним целую книгу, и процесс складыванья усваивается учеником свободно, соединяя органическое с раздельным, соединяя речь знакомую (молитву, насчет необходимости знания которой не может быть вопроса в уме мальчика) с разложением этой речи на составные части. – Вот все новые методы и еще сотни других приемов, которые бессознательно употребляет всякий умный, старый учитель для объяснения процесса чтения своему ученику, предоставляя ему всю свободу объяснять самому себе процесс чтения тем путем, который ученик найдет удобным.

Не говоря о том, что при старой методе «буки-аз – ба» я знаю сотни примеров весьма быстрого выучиванья грамоте и сотни весьма медленного по новым методам; я утверждаю только то, что старая имеет всегда преимущество пред новой в том, что она включает в себе все новые методы, хотя и бессознательно, новая же исключает старые, и еще в том, что старая свободна, новая – принудительна. Как свободна, скажут мне, когда при старой методе розгами

²² [Fisch – рыба, Buch – книга]

вбивают склады, а при новой детям говорят «вы» и просят их только понять? В этом-то и состоит насилие, самое тяжелое и вредное для ребенка, когда его просят понять точно так же, как понимает учитель. Всякий, кто сам учил, должен был замечать, что так же различно, как можно сложить 3, 4 и 8, так же различно можно сложить *б*, *р*, *а*. У одного ученика 3 и 4=7, да еще 3=10, да 5 осталось, точно так же у него – *а* или *аз*, да *р* или *рцы* да впереди *ра* еще *буки* = *бра*, а у другого 8 да 3=11, да еще 4=15 и точно так же *буки*, *рцы* должно быть *бра*, потому что всё складывали *бра*, *вра*, *гра* и т. д., а коли не *бра*, так *бру*, и еще тысячи различных путей, из которых *бъ*, *ръ* да *а* выйдет *бра* – есть один, и может быть (по моему мнению), один из последних. Надобно никогда не учить и не знать людей и детей, чтобы думать, что так как *бра* есть только соединение *бъ*, *ръ* и *а*, то каждому ребенку надо выучить *бъ*, *ръ* и *а*, и он будет складывать. Вы ему говорите: *б*, *р*, *а* какой звук? Он отвечает: *ра*, – и совершенно прав: у него так ухо устроено; другой говорит: *а*; третий говорит: *бръ*; так же, как в *ща-сча* он говорит: *сч* или *ш*, так же как в *фъ* он говорит *хвъ* и т. д. Вы говорите ему: *а*, *е*, *и*, *о*, *у* главные буквы; а для него *ръ*, *лъ* главные буквы, и он ловит совсем не те звуки, которых вы хотите.

Но этого мало. Учитель из немецкой семинарии, обученный наилучшей методе, учит по Фиш-Буху. Смело, самоуверенно он садится в классе, инструменты готовы: дощечки с буквами, доска с планочками и книжка с изображением рыбы. Учитель оглядывает своих учеников и уже знает всё, что они должны понимать; знает, из чего состоит их душа, и много еще другого, чему он научен в семинарии.

Он открывает книгу и показывает рыбу. «Что этот такое, милые дети?» Это, извольте видеть, Anschauungsunterricht.²³ Бедные дети обрадуются на эту рыбу, ежели до них уже не дошли слухи из других школ и от старших братьев, каким соком достается эта рыба, как морально ломают и мучают их за эту рыбу. Как бы то ни было, они скажут: «Это рыба». – «Нет», – отвечает учитель. (Всё, что я рассказываю, есть не выдумка, не сатира, а повторение тех фактов, которые я без исключения видел во всех лучших школах Германии и тех школах Англии, где успели заимствовать эту прекрасную и лучшую методу.) «Нет, – говорит учитель. – Чтò вы видите?». Дети молчат. Не забудьте, что они обязаны сидеть чинно, каждый на своем месте и не шевелиться – Ruhe und gehorsam!²⁴ «Что же вы видите?» – «Книжку», говорит самый глупый. Все умные ужь передумали в это время тысячу раз, чтò они видят, и чутьем знают, что им не угадать того, чего требует учитель, и что надо сказать, что рыба не рыба, а что-то такое, чего они не умеют назвать. «Да, да», говорит с радостью учитель: «очень хорошо, – книга». Умные осмеливаются, глупый сам не знает, за что его хвалят. «А в книге что?» говорит учитель. Самый бойкий и умный догадывается и с гордою радостью говорит: «Буквы». – «Нет, нет, совсем нет», даже с печалью отвечает учитель, «надо думать о том, чтò говоришь». Опять все умные в унынии молчат и даже не ищут, а думают о том, какие очки у учителя, зачем он не снимет их, а смотрит через них и т. п. «Так что же в книге?» Все молчат. – «Что вот здесь?» Он указывает на рыбу. – Рыба, – говорит смельчак. «Да, рыба, но ведь не живая рыба?» – Нет, не живая. – «Очень хорошо. А мертвая?» – Нет. – «Прекрасно. Какая же это рыба?» – Ein Bild – картина. – «Так, прекрасно». Все повторяют: это картина, и думают, что кончено. Нет, надо сказать еще, что это картина, изображающая рыбу. И точно таким же путем добивается учитель, чтоб ученики сказали, что это есть картина, изображающая рыбу. Он воображает, что ученики рассуждают, и никак не догадывается, что ежели ему велено заставлять учеников говорить, что это есть картина, изображающая рыбу, или самому так хочется, то гораздо бы проще было заставить их откровенно выучить наизусть это мудрое изречение.

Еще счастливы те ученики, которых учитель оставит на этом в покое. Я сам видел, как он заставлял их сказать, что это не рыба, а вещь – ein Ding, а вещь эта – уже есть рыба. Это,

²³ [наглядное обучение.]

²⁴ [тихо, слушаться!]

изволите видеть, новый *Anschauungsunterricht* в соединении с грамотой, это – искусство заставлять детей думать. Но вот *Anschauungsunterricht* кончен, начинается разложение слова. Показывается слово *Fisch*, составленное из букв на картонах. Лучшие и умные ученики думают тут поправиться и сразу схватить очертания и названия букв, но не тут-то было. «Что есть у рыбы спереди?» Напуганные молчат, наконец смельчак говорит: – Голова. – «Хорошо, очень хорошо. А голова где? в чем?» – Спереди. – «Очень хорошо, а после головы что?» – Рыба. – «Нет. думайте». Они должны сказать: тело – *Leib*. Говорится и это, но ужь ученики теряют всякую надежду и уверенность в себе и все умственные силы напрягают на уразумение того, что нужно учителю. Голова, тело и конец рыбы, хвост. Прекрасно! Все вдруг: «Рыба имеет голову, тело и хвост». – «Вот рыба, составленная из букв, и вот рыба нарисованная». Составленная из букв рыба вдруг разделяется на три части: на *F*, на *i* и на *sch*. Учитель с самодовольством фокусника, обрызгавшего всех цветами вместо вина, отодвигает *F*, показывает и говорит: «Это голова, *i* – это тело, *sch* – это хвост», и повторяет: «*Fisch*, *фффф iiiii шшшшш*. Это *фффф*, это *iiii*, это *шшшш*». И несчастные мучаются, шипят и фыкают, произнося согласную без гласной, что физически невозможно. Не признавая того, сам учитель за *ф* употребляет полугласную, составляющую средину между *ъ* и *ы*. Ученики сначала забавляются этим шипением, но потом замечают, что от них требуют запоминания этих *ффъ* и *шшъ*, и говорят: *шиф*, *шши*, *фиф* и решительно не узнают своего слова *фши* в *фффф... iiiii... шшшшш*. Учитель, знающий наилучшую методу, не придет им на помощь, посоветовав запомнить *ф* по федер, фауст и *ш* по шюрце, шахтель²⁵ и т. д., но требует *шши*; не только не придет на помощь, но решительно не позволит выучить буквы по азбуке с картинками или по фразам, как например: азъ, буду, ведать, глагол... не позволит выучить склады и читать знакомое, не зная складов; одним словом, выражаясь по-немецки: игнорирует, – обязан не знать все другие методы, кроме *фши*, и то, что рыба есть вещь, и т. д.

Для грамоты есть метода и для первоначального развития мышления есть метода *Anschauungsunterricht* (смотри *Denzel's Entwurf*),²⁶ обе соединяются вместе, и дети должны пройти в эти иглиные уши. Все меры приняты для того, чтобы другого развития, кроме как по этому пути, не могло быть в школе. Всякое движение, слово, вопрос – запрещены. *Die Hände fein zusammen! Ruhe und Gehorsam!*²⁷ И есть люди, подтрунивающие над «буки-аз—ба», утверждающие что «буки-аз—ба» есть убивающая умственные способности метода и рекомендуемые *Lautier-methode in Verbindung mit Anschauungsunterricht*,²⁸ т. е. рекомендуют заучивать наизусть: рыба есть вещь и *фъ* есть голова, *i* – тело, а *шъ* – хвост рыбы, а не заучивать наизусть псалтырь и часовник. Англичане и французы-педагоги с гордостью произносят трудное для них слово *Anschauungsunterricht* и говорят, что они вводят его вместе с первоначальным обучением. Для нас этот *Anschauungsunterricht*, о котором мне еще придется говорить подробно, представляется чем-то совершенно непонятным. Что такое это наглядное обучение? Да какое же может быть обучение, как не наглядное? Все пять чувств участвуют в обучении, и потому всегда был и будет *Anschauungsunterricht*.

Для европейской школы, выбивающейся из средневекового формализма, понятны название и мысль наглядного обучения, в противоположность прежнему обучению, извинительны даже ошибки, состоящие в удержании старого метода и в изменении только внешних приемов; но для нас, я повторяю, *Anschauungsunterricht* не имеет смысла. Я до сих пор, после тщетного искания этого *Anschauungsunterricht'a* и метода Песталоцци по всей Европе, ничего не нашел, кроме того, что географию надо учить по картам выпуклым, ежели они есть, краскам – по

²⁵ [перо, кулак, фартук, коробка]

²⁶ [Очерк Денцеля.]

²⁷ [Руки хорошенько сложить! Тихо, слушаться!].

²⁸ [звуковой метод в соединении с наглядным обучением.]

краскам, геометрии – по чертежам, зоологии – по зверям и т. д., что каждый из нас знает с тех пор, как родился, чего вовсе не нужно было выдумывать, потому что это давно выдуманно самою природою, вследствие чего это каждому, не воспитанному в противных понятиях, и известно. И эти, и подобные методы, и методы приготовления учителей по известным методам серьезно предлагают нам, начинающим свои школы во второй половине XIX столетия, без всех исторических обуз и ошибок, лежащих на нас, совсем с другим сознанием, чем то, которое было основанием европейских школ. Да и не говоря о лжи этих метод, о насиловании духа учеников, – для чего нам, у которых по «буки-аз-ба» понамари выучивают грамоте в шесть месяцев, заимствовать *Lautieranschauungsunterrichts-methode*,²⁹ по которой учатся год и более!

Мы сказали выше, что, по нашему мнению, всякая метода хороша и всякая односторонна; всякая удобна для известного ученика и для известного языка и народа. Поэтому звуковая метода и всякая другая не русская метода будет для нас хуже «буки-аз-ба». Ежели *Lautieranschauungsunterricht* в Германии, где несколько поколений уже воспитаны так, чтобы думать по известным, определенным Кантами и Шлеермахерами законам, где учителя приготавливаются самые лучшие, где *Lautier-methode* начата с XVII века и где всё-таки метода приносит такие неблестящие результаты, – то что бы было у нас, ежели бы законом признана была известная метода, известный *Lesebuch*³⁰ с нравственными изречениями? Что выйдет из обучения по какой бы то ни было неусвоенной народом и учителями, вновь введенной методе?

Расскажу несколько близких случаев. Нынешней осенью учитель, занимавшийся в Яснополянской школе, открыл свою школу в деревне, где из 40 учеников половина уже была обучена по азам и толкам и одна треть умела читать. Через две недели выразилось общее недовольство крестьян школой. Главные пункты обвинения были: что учат по-немецки – *а, бе*, а не *аз, буки*, что учат сказки, а не молитвы, и нет порядка в школе. При свидании с учителем, я передал ему мнение крестьян. Учитель, университетского образования, с презрительной улыбкой объяснил мне, что он переучивает *а, бе* вместо *аз, буки* для облегчения складов, что сказки читают для того, чтобы приучить понимать читанное, сообразное с их понятиями, а что при новой его методе – наказывать детей он считает ненужным, и потому строгого порядка, к которому привыкли крестьяне, видя своих детей с указками за складами, быть не может.

Я посетил школу эту на 3-ей недели. Мальчики разделены были на три разряда, и учитель старательно ходил от одних к другим. Одни, низшие, стоя у стола, по картонному листу азбуки учили наизусть места, где стоят буквы. Я стал спрашивать их; более половины знали буквы, называя их: *аз, буки* и пр., другие знали даже склады; один знал читать, но учился сначала, тыкал пальцами и повторял: *а, бе, ве*, воображая, что это что-то новое; другие – средние – складывали на слух: *с, к, а – ска*, – один задавал, другие отвечали. И это они делали третью неделю, тогда как довольно много одного дня, чтоб усвоить себе этот процесс откидывания лишней гласной *е*. Из них я нашел тоже знающих склады по-старому и читающих. Они, так же как и первые, стыдились своего знания и отрекались от него, воображая, что нет спасения, не сложивши *бе, ре, а – бра*. Третьи, наконец, читали. Эти несчастные сидели на полу, каждый держа в руке книжку прямо перед глазами, и, притворяясь, что читают, повторяли громко следующие два стиха:

«Там, где только кончик неба,
Там народ живет без хлеба...»

Окончив эти стихи, они опять начинали то же сначала, с грустными и озабоченными лицами, изредка покашываясь на меня, как будто спрашивая: хорошо ли? Страшно и неимо-

²⁹ [звуковой метод в соединении с методом наглядного обучения,]

³⁰ [книга для чтения]

верно рассказывать. Из этих мальчиков одни совсем умели читать, другие не умели складывать; умеющие – удерживались из дружного чувства, неумеющие – повторяли наизусть, и три недели всё повторяли только эти два стиха из отвратительнейшей переделки нехорошей для народа сказки Ершова.

Я стал спрашивать из священной истории, – никто ничего не знал, потому что учитель *по новой методе* не заставлял учить наизусть, а рассказывал по краткой священной истории. Я спросил нумерацию, – никто не знал, хотя учитель по два часа в день показывал, опять по новой методе, нумерацию на доске всем вместе до миллионов сразу, а не заставлял учить наизусть. Я спросил молитвы – ни один не знал: говорили «Вотчу» с ошибками, как выучились дома. И всё отличные, полные жизни, ума и охоты к учению мальчики! И что ужаснее всего, – всё это делалось по моей методе! Все приемы, употребляемые в моей школе, были и тут: и ученье букв, написанных мелом всеми вместе, и склады на слух, и первое чтение, понятное для ребенка, и изустный рассказ священной истории, и математика без выучиванья наизусть. Но вместе с тем во всём чувствовался прием, самый знакомый учителю, учения наизусть, которого он сознательно избегал и которым одним он владел и против своей воли прилагал к совершенно другим материям: он заставлял учить наизусть не молитву, а сказку Ершова, заставлял учить наизусть Священную Историю не с книги, а с своего дурного, мертвого рассказа; то же самое с математикой и складами. И невозможно выбить из головы этого несчастного учителя университетского образования, что все упреки *грубых* мужиков тысяча раз справедливы, что пономарь, без всякого сравнения, учит лучше его, и что ежели он хочет учить, то может учить грамоте по «буки-аз – ба», заучивая наизусть, и этим способом может принести известную практическую пользу. Но учитель университетского образования изучил, по его словам, методу Ясно-полянской школы, которую ему почему-то угодно принять за образец.

Другой пример я видел в уездном училище одной из наших столиц. Прослушав с замиранием сердца, как в нашу честь отрубил нам в высшем классе лучший ученик водные сообщения России и историю Александра Македонского – в среднем, мы уже хотели уходить с товарищем, с которым посещали школы, как штатный смотритель пригласил нас к себе посмотреть на его новую, им изобретенную и готовимую к печати, методу обучения грамоте. «Я отобрал 8 человек *самых бедных*, – сказал он нам, – и над ними делаю опыты и проверяю свою методу». Мы вошли; восемь мальчиков стояли кучкой. «По местам!» крикнул смотритель голосом самой старой методы. Мальчики стали кружком и вытянулись. Около часу он толковал нам, как прежде во всей столице была в употреблении эта прекрасная звуковая метода, но теперь осталась в одной только школе, и он хочет воскресить ее. Мальчики всё стояли. Наконец, он взял со стола карточку с изображением *м-ы-шь*. «Это что?» – сказал он, показывая мышь. – Бык, – отвечал мальчик. «Это что? – *мъ*». Мальчик сказал: *мъ*. «А это – *ы*, а это – *шь*, вместе – *мышь*. А тут приставить *ло*, выйдет *мыло*». Еле-еле дети могли дать нам эти, выученные наизусть, ответы. Я попробовал спросить их новое, никто ничего не знал, кроме *мышь* и *бык*. «Давно ли они учатся?» спросил я. Смотритель делает опыты уже второй год. Мальчики лет от 6 до 9 и всё живые, настоящие мальчики, – не куклы, а живые...

Когда я заметил смотрителю, что в Германии звуковая метода употребляется не так, он объяснил мне, что в Германии, к сожалению, звуковая метода утратилась. Я попробовал уверить его в противном, но он, в доказательство своей мысли, принес мне из другой комнаты пять немецких азбук 30-х и 40-х годов, составленных не по звуковой методе. Мы замолчали и ушли, а 8 детей остались для опытов смотрителя. Это было осенью 1861 года.

И как бы хорошо этот самый смотритель мог выучить грамоте этих восемь мальчиков, засадив их чинно за столик с азбучками и указками, и даже мог бы подирать им вихры точно так же, как ему подирал их учивший его отец-дьякон. Сколько, сколько примеров такого обучения по новым методам можно найти в наше богатое рождением школ время, не говоря о воскресных школах, кишущих такими несообразностями!

А вот другие, противоположные примеры. В открытой в прошлом месяце деревенской школе, при самом начале ученья, я заметил здорового курносого малого лет 14, который, при повторении учениками букв, мурлыкал что-то про себя и самодовольно улыбался. Он не был записан в число школьников. Я спросил его – он знал все буквы, изредка только сбиваясь на *буки, рцы* и т. д.; как и всегда, он стыдился этого, полагая, что это запрещено и дурно. Я спросил его склады, – он знал; заставил читать, – он читал без складов, хотя и сам не верил в это. – Где ты учился? – «Летом нынче в пастухах жил со мною товарищ, он знал и мне показывал». – Азбучка есть? – «Есть». – Откуда же? – «Купил». – Долго ли ты учился? – «Да лето, – когда покажет в поле, вот и учился». Другой ученик Ясно-полянской школы, учившийся прежде у пономаря, мальчик 10 лет, привез мне раз своего брата. Брат, 7-ми лет, читал хорошо и выучился в одну зиму по вечерам у своего брата. Таких примеров я знаю, и всякий, кто захочет поискать в народе, найдет очень много. Так на что же нам выдумывать новые методы и во что бы то ни стало бросать «буки-аз-ба» и считать все методы хорошими, кроме «буки-аз-ба»?

Кроме всего этого, русский язык и кириллица имеют перед всеми европейскими языками и азбуками огромное преимущество и отличие, из которых естественно должен вытекать и совершенно особый род учения грамоте. Преимущество русской азбуки состоит в том, что всякий звук в ней произносится, – и произносится, как он есть, чего нет ни в одном языке. *She* произносится *цхе*, а не *ше*, как во французском, и не *хе*, как в немецком; а есть *а*, а не *ай*, *е* и *а*, как в английском; *с* есть *с*, а *ц* есть *ц*, а не *ч* и *к*, как в итальянском, не говоря уже о славянских языках, не имеющих кириллицы.

И так, какая же самая лучшая метода для обучения русской грамоте? Ни самая новая звуковая метода, ни самая старая – азов, складов и толков, ни метода гласных, ни Золотовская метода. Одним словом, – нет лучшей методы. Лучшая метода для известного учителя есть та, которая более всех других знакома учителю. Все другие методы, которые знает учитель и которые изобретет учитель, должны помогать учению, начатому по одной методе. Каждый народ и каждый язык имеет преимущественную связь с одною какою-нибудь методой. Чтоб узнать эту методику, нужно знать только, по какой методе дольше всего учился народ; метода эта в своих основных чертах будет наиболее свойственна народу. Для нас это есть метода букв, складов и толков, весьма несовершенная, как и все методы, и потому могущая быть усовершенствована всеми приобретениями, которые дают нам новые методы.

Всякая отдельная личность, для того чтобы выучиться наискорейшим образом грамоте, должна быть обучена совершенно особенно от всякой другой, и потому для каждого должна бы быть особая метода. Для одного представляется непобедимую трудностью то, что нисколько не задерживает другого, и наоборот. Один ученик силен памятью, и ему легче на память выучить склады, чем понять безгласность согласной; другой спокойно соображает и поймет звуковую, самую рациональную методику; у третьего есть чутье, инстинкт, и он, читая целые слова, уразумевает закон сложения слов.

Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукою готово разъяснение того, что остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа методов, способность придумывать новые методы, и главное – не следование одной методе, а убеждение в том, что все методы односторонни, и что наилучшая метода была бы та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, т. е. не метода, а искусство и талант.

Всякий учитель грамоты должен твердо знать и опытом своим проверить одну, выработанную в народе, методику; должен стараться узнавать наибольшее число методов, принимая их как вспомогательные средства; должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться развивать в себе способность изобретать новые приемы. Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше; должен знать, что ежели он сам того не сделает, то другой, усвоив себе эту методику, на основании ее пойдет

дальше, и что так как дело преподавания есть искусство, то оконченность и совершенство не достижимы, – а развитие и совершенствование бесконечны.

Мы в одном из следующих номеров представим образец этого развития нашего приема преподавания грамоты, происшедшего на наших глазах.

О СВОБОДНОМ ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗВИТИИ ШКОЛ В НАРОДЕ.

Весною 1861 года, на мировой участок в 7029 душ не было ни одной школы, исключая Яснополянской, не пользовавшейся общим расположением в народе, – не было школ, ежели не считать кой-где устроившихся солдат и причетников, учивших по два, по три и не более шести мальчиков. При повсеместном чтении Положений, статьи о том, что сельские сходы *могут* принимать меры для обучения грамоте, и волостные сходы *могут* учреждать училища, слова: «*могут принимать, могут учреждать училища, обучать грамоте*», везде были поняты так, что при освобождении велено волей-неволей учить грамоте и заводить училища. Всякий, имевший дело с народом, должен был заметить, как формы нашего печатного слова, особенно официального, непонятны для народа, и ежели понимаются, то всегда в одном смысле неизменного царского приказа и требования безусловного повиновения. Условной формы они совсем не понимают. Скажите крестьянину: ты *можешь* сделать то-то, он непременно понимает – ты *должен* сделать то-то. Ежели же в вашей речи замешались слова из официального языка, непонятные крестьянину, то для него уже несомненно, что это есть царский приказ, о котором рассуждать нечего и нужно только беспрекословно исполнять. Так были поняты статьи 51 и 78 Общего Положения.

Ст. 51. Ведению сельского схода подлежат: 8) *совещания и ходатайство об общественных нуждах, благоустройстве, призрении и обучении грамоте*. Из этой статьи, все слова, кроме слова *грамоте*, так же непонятны, как ежели бы они были написаны на китайском языке, и непонятность их только усиливает в уме крестьянина обязательность и неизменность приказа учить грамоте.

– Ишь как, должно теперь уж и царь велит, ребята, в грамоту обучать, – прослушав эту статью, скажет старичок из сходки, глубокомысленно тряхнув головою.

Ст. 78. Ведению волостного схода подлежат: 3) *меры общественного призрения, учреждения волостных училищ*.

– Вона, гляди еще сбор на училищу наложат, – скажет непременно кто-нибудь из сходки.

По крайней мере раз сто я читал, перечитывал эти статьи, и всегда они были понимаемы как неизменное царское приказание. Несмотря на толкование, что дано на две воли: хочешь – заводи, не хочешь – не заводи училища, – они недоверчиво вздыхали и верили больше прочитанным словам царского приказа, чем моим толкованиям.

– Коли на две воли, так зачем писать в царской бумаге? —

Эти неточно понятые статьи Положения, совпавшие с общим подъемом народного духа, дали первый толчок народному образованию. «Пора перестать серыми быть, – говорил мне крестьянин, привезший сына в школу, – пора и нам белыми становиться». В их понятиях, как старинное *poblesse oblige*,³¹ *свобода обязывает* к известным усилиям над собой, к известным пожертвованиям; кроме того, по их понятиям, и царь это понял, и царь этого желает.

В одной из волостей, самой богатой, тотчас же собрали деньги и стали строить большой дом на волостное правление и училище; в других волостях согласились в необходимости училища, но смутно представляли себе осуществление этого плана. Единственный образец общественных училищ представляли для них училища государственных крестьян. Образцы эти в нашей местности были самые невыгодные. Училища эти существуют более номинально, чем вещественно, несмотря на достаточные сборы; существуют они при волостях, иногда более чем на 30 верст отдаленных от больших деревень. Временно-обязанные крестьяне, глядя на эти

³¹ [благородство обязывает,]

училища, воображали себе, как и многие из нашего брата воображают, что сущность заведения училища состоит только в постройке дома и надписи слова «Училище», а что найти учителя и приохотить детей ходить, а родителей отдавать – последнее дело.

Специально занятый делом школ и убеждённый в том, что *дурная школа не то что мало полезна, но положительно вредна и отодвигает назад дело народного образования*, —я со времени открытия волостей и до сих пор, всей силой своего морального влияния, противодействовал учреждению волостных официальных училищ. Я говорил, что время терпит, что лучше подождать, что сборов и так много, что строение совсем не нужно, что прежде надо найти учителя и узнать, сколько родителей захотят отдать своих детей и платить за них, — и везде в продолжение лета поговаривали об устройстве училищ.

Я думал, что дело затихло, как осенью неожиданно до меня дошли сведения от многих крестьянских обществ, что училища уже учреждены у них, что сделаны сборы на первое обзаведение по 70 к. с тягла, и что *ребята уже переписаны*. Всякому, жившему с народом, должно быть известно, что пословица: «что написано пером, того не вырубишь топором», есть не пословица, а самое общее, сильное убеждение: (Одно из самых сильных средств против крестьянина есть угроза *записать его*.) Я стал допрашивать, какие это училища заведены, какие сборы, кем и зачем *записаны* ребята, и ничего не мог узнать, исключая того, что пришли указы от царя об училищах, чтобы священники собирали сходки, читали эти указы и переписали ребят, — стало-быть дело неминуемое. — Кто будет учить и кто будет платить за учителей? спрашивал я. Мне отвечали, что учить будут священники, а что плату не обозначили, и потому, не зная сколько сойдет с тягла или с мальчика, народ беспокоится и боится. Это были указы из консистории, которые я достал после. Указы эти были поняты и приняты, как наистрожайшее приказание, и почему-то были очень неприятны народу. Когда я объяснил им, что это не приказание, а опять таки — *на две воли*, и что они могут завести свое училище, с определенной от себя платой учителю, они очень обрадовались и поняли дело опять не так: что они могут завести и не завести училища, но что единственное средство избавиться от школы, испугавшей их неопределенной платой у причетников — есть заведение своих независимых школ. Только те, у которых были мальчики *записаны*, долго не могли поверить мне, что запись эта не обязательна.

Это был второй и еще сильнейший толчок, подвинувший — у нас по крайней мере — дело народного образования.

Выписываю здесь эти указы:

1. Объявить циркулярно чрез благочинных священно-церковно-служителям тех приходов, где есть казенные крестьяне, но нет казенных училищ: А) Не пожелают ли они принять на себя безвозмездное преподавание детям государственных крестьян своего прихода, мальчикам и девочкам: а) необходимейших молитв с изъяснением, б) краткого катихизиса с краткою св. историей, в) изъяснения литургии, г) чтения гражданского и церковного, д) письма и е) счета; а жены их не пожелают ли сверх того обучать девочек свойственным в крестьянском быту рукоделиям. Б) Изъяснить им, что епархияльное начальство ожидает со стороны местного духовенства полного сочувствия святому делу образования крестьянских детей, что это дело вверяет единственно им само правительство, что к этому делу призывает в особенности священнослужителей их священный долг учительства, что, наконец, епархияльное начальство с своей стороны окажет все внимание к святой и благоугодной деятельности труждающихся в слове и учении и не оставит без поощрения безвозмездного труда. В) Потребовать от них обстоятельных сведений: а) где находят они более удобным производить обучение крестьянских детей, — в собственных ли домах, где могут помогать им в этом деле их семейные, или же в зданиях, по отводу крестьян; в первом случае нужно объяснить, сколько учеников могут они поместить в своих домах; б) какие из вышепоименованных предметов кто из них может преподавать, и какие может принять кто-либо из их семейных; в) какие месяцы, дни, часы дня признают они более удобными для учебных занятий по обстоятельствам как своим, так и

крестьянских детей и г) какие необходимейшие пособия желали бы они иметь при заведении таких школ у себя в домах, или же не изъявят ли готовности пожертвовать общественному делу не только своими безвозмездными трудами, но и некоторыми издержками. К надлежащему исполнению чего вам, о. благочинному, и посылается сей указ.

2. Указ Его Императорского Величества Самодержца Всероссийского, из Тульской духовной консистории, благочинному. Консистория, по выслушании указа Св. Синода от 26 июля сего года за № 2943, по Высочайшему повелению, о доставлении ежемесячных сведений об успехах народного образования, коим предписано, объявив циркулярными указами всем Преосвященным Епархияльным Высочайшее повеление о представлении Его Императорскому Величеству ежемесячно сведений об успехе народного образования, предписать им, Преосвященным, чтобы они, каждый по своей епархии, ежемесячно к 1-му числу непременно представляли Св. Синоду краткие сведения: а) сколько именно к тому месяцу, за который представляются сведения, состояло в епархии училищ при церквях и сколько было в них учащихся; б) сколько вновь в течение этого месяца открыто таких училищ и сколько поступило в них учеников и учениц; в) кем открыты эти училища, и где они помещаются, – в домах ли священнослужителей, или в домах прихожан; г) о всех тех бывших в течение месяца случаях, которые по отношению к означенным училищам заслуживают особенного внимания. Приказали: 1) О сем Высочайшем повелении объявить всем священнослужителям епархии, вменив им вместе с тем в непремennую обязанность, чтобы они со всевозможным рачением и деятельностью, без всякого договора и требования возмездия, занимались в общественных или же домашних частных школах обучением поселянских детей, мальчиков и девочек, необходимейшим молитвам с изъяснением оных, краткого катихизиса с краткою священной историей, чтению церковному и гражданскому и счету, руководствуясь составленными по распоряжению Св. Синода букварями, которые на сей предмет имеются уже во всех церквях епархий и, смотря по надобности, могут быть всегда выписываемы чрез консисторию по 6 к. сер. за экземпляр. К предметам учения могут быть присовокуплены, по желанию, письмо и первые четыре действия арифметики; причем объяснить им, что здесь разумеются не одни только общественные сельские училища и школы, но и частное домашнее обучение детей в домах священнослужителей. 2) Вышеизложенные краткие сведения, изображенные в 4-х пунктах указа Св. Синода, по собрании оных на месте, за июнь, непременно представить в консисторию к 25 числу сего августа с объяснением, у каких именно лиц из духовенства сколько обучающихся мальчиков и девочек и каким предметам, и 3) Такие же сведения доставлять потом в консисторию и ежемесячно, непременно к 15 числу, с объяснением о неисполнении кем-либо из священнослужителей обязанности, изображенной в 1-м пункте настоящего предписания, и об особенно усердствующих к делу обучения крестьянских детей обоого пола. О чем к должному исполнению и посылается.

Несмотря на благую цель этих указов и на кажущуюся удобоисполнимость ее, в мировом участке, о котором идет речь, из 400 учащихся только 30 учатся у причетников и то не бесплатно. При настоящем положении духовенства, требующем постоянных забот о хозяйстве, семье и духовной пастве, бесплатное обучение было бы образцом редкого самоотвержения, что очень хорошо чувствует народ, несмотря на всё уважение, или скорее, вследствие того уважения, которое он питает к духовенству. Как сказано, указы эти только еще более утвердили крестьян в их убеждении, что школы надо завести, и в намерении их скорее приступить к делу. Несмотря на неоднократное мое отсоветывание, как только свалила рабочая пора, общество за обществом принялись за открытие школ.

Первое отозвалось Головеньковское общество следующим образом. Выписка из волостных книг.

«19 Сентября. Старшиною написано отношение священнику села Головеньки о следующем: имея в виду словесное предложение Вашего Благословения чрез посредство местного благочинного, относительно устройства в волости, под моим управлением находящейся

школы для детей временнообязанных крестьян, мне необходимо сие обстоятельство предложить волостному сходу. А дабы иметь правильное рассуждение по сему для всей волости новому делу, то имею честь покорнейше просить снабдить меня программой или предписанием правительства об устройстве школ, если только у Вас оное имеется».

«Получен от священника указ консистории».

«26 *Сентября*. Послано отношение священнику села Головенек следующего содержания: «имею честь покорнейше просить Ваше Благословение, по случаю сегодняшнего числа Волостного Собрания, относительно учреждения школы, пожаловать в волостное правление в 4 часа пополудни для более основательного трактата по сему предмету, как Вам отцу их и пастырю».

«26 *Сентября*. В журнале волостного правления записано: Вследствие словесного предложения местного священника о заведении волостной школы, был собран волостной сход, на который приглашен был и священник. По рассуждении по сему предмету открылось следующее суждение: 1) Старики изъявили желание учить своих детей с охотою, а так как для школы общественного дома нет, то положили таковой нанять, – и как Головеньковское волостное правление состоит в селе Кривцове, то и указан ими дом в этом селении временнообязанного крестьянина имения Гг. Заслоновых Михаила Петрова, сколько потому, что у него помещительна для сего изба и светла, столько же и потому еще, что он, Петров, сам будучи грамотен, имея 51 год от роду, изъявил желание учить детей за умеренную цену, именно с квартирою 25 р. сер., до будущего мая месяца, на что мир и согласился. 2) Мальчиков, коих родители и попечители объявили желание учить, оказалось во всей волости 21. Самая отдаленная деревня будет от школы в 3 верстах, – следовательно не затруднительно, по мнению мира, будет ходить мальчикам в школу во все дни, за исключением праздничных и непогожих, ненастных дней. 3) Предположено открыть школу и начать, по отслужении молебна в присутствии старшины, как надзирателя порядка в школе, старост, как представителей обществ, родителей или попечителей, учащего и учащихся, как виновников новоучреждаемого небывалого торжества, и при благословении священника, как блюстителя за ходом учения; открыть и начать таким образом школу 1-го октября. 4) Священник предложил миру снабдить школу, за весьма сходную цену, азбуками, именно по 5 коп. сер. за экземпляр. 5) Так как мальчики должны быть из четырех селений волости, то дабы им не стесняться в ходьбе и не отвлекаться вовсе от занятий – при обучении домашнего предположено быть одному классу в день, примерно от 8 часов утра до 2-х часов пополудни, т. е. от крестьянского завтрака до позднего их обеда. 6) Материалы, какие потребуются для обучения, как-то: книги, бумага, чернила, перья и проч., должны доставлять родители или попечители каждого из мальчиков; для чего составить при школе книгу с обозначением в оной семейств мальчиков, имен самих мальчиков и ремонта на них, по учению их. 7) Смотрение за учением священник принимает на себя, а надзор за школой, на основании положения, волостной старшина. 8) Об этом рассуждении волостного схода и положении донести г. исправляющему должность мирового посредника с испрашиванием начальнического разрешения».

«29 *Сентября*. В отношении школы г. исправляющий должность мирового посредника приглашает к себе для совещания священника села Головенек ко 2-му числу октября, а так равно призывает и назначенного учителя крестьянина Михаила Петрова к тому же числу, посему определено: открытие школы, предположенное 1 октября, впредь до особого распоряжения мировым посредником, оставить».

Проэкзаменовав предложенного учителя Михайла Петрова, кандидат мирового посредника убедился, что Михаил Петров еле-еле умеет читать, а писать отказался за неимением очков, что он и при очках умеет, как я впоследствии убедился, чрезвычайно плохо. Кандидат не посоветовал обществу принимать Михаила Петрова учителем. Принят ли совет, или принят он за приказание, но Михаилу Петрову было отказано и общество решило нанять вольного учителя и потому увеличить плату.

«14 Октября. На волостном сходе имели рассуждение о средствах к обучению мальчиков, на котором положили в год 60 р. сер. собрать с миру всей волости на учителя и за квартиру, а чрез год, когда увидят, какую это учение принесет пользу, то обещались или прибавить, или оставить на этом же положении».

Когда я вновь вступил в исправление должности, Головеньковский старшина просил меня выбрать им учителя на 60 р. в год жалованья и говорил, что они убедились в том, что Михаил Петров был бы нехороший учитель, и что они хотят завести школу *настоящую*. Я мог рекомендовать им г-на С., бывшего студента университета, но жалованье 60 р. казалось мне недостаточным и полагая, что в их местности, где 10-летний ребенок в день зарабатывает по крайней мере 10 коп., плата по полтине в месяц с ученика будет необременительна, и что при отдельной плате за каждого ученика исключается возможность насилия в общем волостном сборе на училище, я отвечал им, что могу рекомендовать очень хорошего учителя Г-на С. и предлагаю при том на их обсуждение правила для сельских школ, напечатанные в этом номере в статье А. Э. На мое предложение не согласились, и я получил следующий ответ от красноречивого волостного писаря.

«15 Октября. Последовало донесение Г. Мировому Посреднику следующего содержания: В дополнение к моему представлению от 27 минувшего сентября за № 69, имею честь Вашему Сиятельству донести, что, во исполнение Вашего словесного приказания, 12 сего октября, мною был собран волостной сход и отцы тех мальчиков, которые предназначены к учению, и на оном по моему внушению и убеждению о пользе школы, отцы мальчиков никак не согласились вносить по 50 коп. сер. в месяц, отзываясь, что они не в силах ничего дать за своих мальчиков, по многочисленности сборов на разные предметы; потом, видя неустойку, предложил миру, но старики, по многом также с моей стороны убеждению, решились только дать на школу 60 руб. сер. в год. Это малочисленное назначение, полагаю, Ваше Сиятельство, зависит от того, что 1) соединились в одно время многообразные сборы по разным предметам, которые устрашили стариков и 2) к сожалению совершенное непонятие их о пользе, которую может принести им и их домочадцам эта благодетельная школа. А как они увидят чрез несколько времени, как например чрез полгода, своих мальчиков не такими невежами, как они есть, то можно надеяться, что успех в сборе будет гораздо удовлетворительнее».

Г-н С. согласился быть учителем и (оставляя говорить писаря в волостной книге):

«17 Октября. По отпетии молебна происходило открытие школы обучения мальчиков в присутствии г. Мирового Посредника IV участка Гр. Л. Н. Т. под личным, Его Сиятельства, занятием с детьми, покровительством им на будущее время и попечением о них. Сие событие достойно быть внесено в сей журнал не для показания каких-либо действий старшины, но для памяти и освящения дня сего смиренными земли, поселянами сей волости и будущим их поколением».

«26 Октября. Был собран волостной сход вследствие неудобства волостного правления с волостною школою, и по общему рассуждению и по свидетельству найдено наилучшим следующее: Кривцовское общество согласилось выстроить на свой счет школу сейчас же, из имеемого в виду хлебного магазина, который находится в селе же Кривцове и есть, по их мнению, излишний, потому что для засыпки общественного хлеба существуют еще два других магазина, в которые может поместиться хлеб всего кривцовского общества. Этот излишне-найденный магазин, по их мнению, удобен к новоустройваемой школе, и они соглашаются из одного магазина отстроить и облечь в те формы, которые требуются для волостной школы, как сказано выше, теперь же».

«31 Октября. Сделано распоряжение об основании предназначенной 26 октября школы».

«8 Ноября. Писарь волости, коллежский секретарь Михаил Андреевич Соколов, содействуя усердию старшины относительно открывшейся школы для обучения грамотности маль-

чиков, возымел усердие принести посильную свою лепту на олтарь блага общественного с тою христианскою ревностью, которая да будет присно поминаема между некоторыми из соотчичей старшины, которые могут, по его, писаря, мнению, принести и малый дар наравне с большим. Вследствие чего представил 13 экземпляров букварей для открывшейся школы и просил, оные приняв, вручить г-ну учителю школы, на его распоряжение в отношении употребления их. Определено: означенное пожертвование г. Соколова принять и передать г-ну учителю школы».

«27 Ноября. Школа, которая была при волостной избе, переносима была под наблюдением старшины и учителя и при содействии писаря, нынешний день, в ту избу, которая для того вновь устроена».

«3 Декабря. Было освящение школы в присутствии волостного старшины, кривцовского сельского старосты, волостного старосты, волостного писаря, некоторых посторонних лиц, большею частию родителей учащихся, и некоторых немногих мальчиков».

Школа эта имеет самое большое число учеников: около 50 мальчиков и 6 девочек в настоящее время, несмотря на то, что при начале было 27. Но ученики, находящиеся на расстоянии одной и двух верст, манкируют, успехи же учеников по количеству их, несмотря на даровитость учителя, идут медленнее, чем в других школах.

В 2-х верстах от этой школы находится довольно значительное селение однодворцев и государственных крестьян. Крестьяне эти имеют свою школу на расстоянии 30 верст, платят на нее известный душевой сбор, но никто из их детей там не учится. Крестьяне эти наслышаны о хорошей славе головеньковской школы и обещают отдать в нее своих детей, но до сих пор не отдают, – отчасти потому, что здесь им пришлось бы второй раз платить за обучение детей, отчасти и потому, что им почему-то кажется, что, подлежа другому ведомству, они не имеют на это права. В последнее только время появился в этом селении мещанин, ходящий по дворам попеременно и учащий по полтине в месяц.

Головеньковская школа только одна волостная с обязательной по душам платой, все остальные учреждены на основании предложенных правил для сельских школ. Успех этой школы должен быть отнесен преимущественно к выгодному расположению селений волости – не далее 2-х верст от училища – и главное, почти к бесплатности за ученье; ибо школа поддерживается частными пожертвованиями и потому не может служить примером.

Житовская школа. Следующая по времени школа основалась житовская. Волостное правление находится по положению при приходе в селе Т. Село Т. бедно, самые сильные деревни находятся в пятиверстном расстоянии. Когда был прочтен священником указ о школах и понят как приказание, крестьяне отдаленных сильных деревень были в большом горе, несколько раз ходили к посреднику за советом и чрезвычайно обрадовались предложению свободной сельской школы. На волостном сходе все единогласно объявили, что не может быть сомнения в согласии родителей платить по полтине с каждого мальчика. Набралось 22 ученика, из которых два бедные единогласно приняты стипендиатами общества. Помещиком была пожертвована изба бесплатно для помещения, и школа, ни уменьшаясь, ни увеличиваясь, существует четвертый месяц и дает возможность к существованию учителя на средства, платимые родителями, и вместе с тем ставит учителя под самый строгий контроль общества. Несмотря на то, что проект учреждения этой школы был принят весьма охотно, в принятии этом была известная доля увлечения, оказавшегося впоследствии. Некоторые ученики из дальних деревень отстали. (На место их поступили другие.) Отдаленное от школы общество села Т. протестовало против волостного сбора на обзаведение училища: волостной приговор изменен, и училище стало сельское, а не волостное. Семь мальчиков села Т. составили другую, маленькую школу у дьякона. Две совершенно противоположные методы, употребляемые в этих школах, составляют нескончаемый предмет рассуждений и споров между крестьянами, и, несмотря на то, что обучение в школе дьякона дешевле, из деревень, находящихся на равном расстоянии от той и другой школы, отдают преимущественно в житовскую, и в последнее время метода:

а, бе, ве и свобода учеников, видимо, получает преимущество в общественном мнении. Замечательно при учреждении этого училища то, что, несмотря на известное крестьянам требование от благочинного, чтобы священник обучал бесплатно и ежедневно, сельское общество, учредившее школу, сочло справедливым положить священнику вознаграждение за обучение закону божию в житовской школе по два раза в неделю. Оно положило за это 14 рублей из штрафных денег.

Л-ая школа. Пример житовской школы чрезвычайно сильно подействовал на другие общества, и в сентябре, октябре и ноябре месяцах, одна за другой, открывались сельские школы. Вслед за житовской открылась л-ая школа, но далеко не так успешно, как первая. Было много обстоятельств, которые содействовали этому. В самом селе в старину была школа, заведенная помещицей, и, как всегда, обязательная для всех; половина народа – грамотные и потому, как и всегда, с спутанными понятиями о школах, грамотности и образовании. Кроме того, писарь, умный и ловкий человек, желая подслужиться посреднику, сумел представить предложенные правила школ, как обязательное приказание высшего начальства.

На волостном сходе составили приговор о плате 10 коп. с тягла и по полтине с каждого мальчика, которых набрали 45. Помещик пожертвовал помещение в доме и плату за 10 мальчиков из бедных дворовых крестьян. Положение школы, казалось, было блестяще, но вышло наоборот. Крестьяне смотрели на плату за детей, как на налог; были деревни на расстоянии 5 верст, – детям невозможно было ходить в зимнее время; – учитель не умел вести дела так, чтобы переход от старых приемов к новым был незаметен; грамотные крестьяне чувствовали себя вправе судить о преподавании и не одобряли его; писарь, начавший до открытия школы учить детей и, кажется, надеявшийся быть учителем, употреблял теперь свое влияние против школы; причетники – точно так же; помещение в господском доме, слабость учителя, который стал поддаваться требованиям крестьян, и – главное – постоянные мои убеждения, что нет ничего обязательного в отдавании детей и плате 50 коп., сделали то, что школа распалась после 3 месяцев, и из 55 учеников осталось менее 20 и то больше дворовых: некоторые перешли к писарю, некоторые к причетникам, некоторые остались учиться дома, ученики из дальних деревень перестали ходить.

Никакие блестящие результаты в самой лучшей из свободных школ, которые я знаю, не убедили меня так сильно в необходимости свободы для родителей – отдавать или не отдавать своих детей, и необходимости требовать плату за обучение, и верить в контроль общества, как неудача этой школы.

Между учителями нашего участка существует обыкновение съезжаться по воскресеньям и обсуждать сообща дела школ. Каждое воскресенье мы получали самые грустные сведения о делах л-ой школы: тот взял своего сына под предлогом, что грех учиться по *а-бе* и пр., тот предлагал писарю сверх 50 коп., платимых в школу, еще 75, чтобы только сын его был не в нашем училище; тот, придя в школу, наговорил грубостей учителю за то, что сын его не знал «*Восстав от сна*», обещая, что он задаст учителю, ежели к субботе ученик не будет знать «*Восстав от сна*»; тот разорвал данные на дом сыну сказки Худякова. Мы ломали себе голову, чтобы догадаться, какие причины этого неудовольствия и как помочь ему: пробовали уступать требованиям крестьян, заставляя читать церковное, но это было еще хуже; пробовали посылать новых учителей, но это послужило новым поводом к неудовольствию родителей, наконец, попробовали усомниться в достоинстве школы и учителя, и всё нам объяснилось. Эта была та самая школа, которую я старался описать в статье о методах обучения. Положение школы было одно из самых трудных; во 1-х, по большому числу учеников, во 2-х, по полунасильственности ее учреждения, вследствие которой за 5 верст должны были ходить дети, в 3-х, и главное, потому, что половина родителей грамотные. А грамотность поселяет не только недоверие, но и озлобление против образования. Для того чтобы дело пошло успешнее, надо было талантливому и энергическому учителю основаться в одном из сельских обществ и, без всякого объав-

ления о школе, начать учить 10—15, сколько бы набралось желающих, и месяцами и годами конкуррировать и бороться с изстари-установившимся порядком учения и взглядом на него народа. А учитель был не талантливый и не энергический, школа была учреждена полубязательно и дети в ней не учились ни грамоте, ни образовывались. В настоящее время школа эта только называется школой, настоящая же школа у причетников, писаря и у отставного солдата. Теперь еще есть возможность даровитому учителю поднять школу, но продлись насильственное существование ее еще месяц, и дело было бы потеряно навсегда.

Подосинская школа. После открытия этих трех школ прошло более месяца до открытия новых, потому что не было учителей, а я обещал хороших учителей, и общества дожидались. – Только самое отдаленное общество в деревне Подосинках, принадлежащее Голицынской больнице, нашло своего учителя и на предложение мое заместить выбранного ими учителя другим – объявило, что оно не нуждается в новом учителе, и своим довольно. Учитель этот был отставной дьячок, уже лет 20 занимавшийся обучением детей в соседней однодворческой деревне. Он предложил учить дешевле, чем в других школах по предложенным мною правилам: он брал три полтины ассигн., вместо полтины серебром и, благодаря этому средству, 3 месяца продержался учителем.

Я посетил эту школу во время ее цветения. Когда мы вошли, всё было тихо там. 24 мальчика, сидевшие с вырезными указками чинно вокруг длинного стола, вдруг запели на разные голоса. Во главе всех сидел сын огородника, лет 16-ти, в синем кафтане. Он запевал: *надеющиеся на ны*; сосед его, водя указкой по засаленной азбучке, пел: *слова под титлами: Ангел, Ангельский, – Архангел, Архангельский*, и снова начинал: *слова под титлами: Ангел* и т. д. Третий – *буки, арцы, аз – бра*, четвертый – *премудрость*. Когда я вошел в избу, они закричали, потом встали. Учителя не было. Я спросил, зачем они встали, они объяснили, что меня ждали и что так им было приказано. Я попросил их сесть и продолжать, все начали опять с тех же слов: *надеющиеся, слова под титлами* и т. д. Здесь в первый раз я видел классическую, старинную школу и в первый раз понял, каким путем выучиваются по этой методе.

В наше время много говорят *за* и *против* старинной методы и притом так мало знают, как она прилагается в действительности, что я считаю нужным описать ее так, как видел в этой школе и у других специалистов, мастеров обучения *грамоте*.

Учитель устраивает стол, лавки, назначает время учения, обыкновенно с 8 часов до сумерок, отцы обязаны снабдить неграмотных детей азбучками, грамотных – часовником или псалтырем, смотря по степени успеха. Весьма часто родитель покупает или достает Бог знает какую книжонку вместо азбучки, иногда не может достать псалтыря, когда ужь мальчик начал учить псалтырь, и ученик учит не то, что следовало бы ему по порядку курса. Так, здесь я застал псалтырника, читающего всю уже выученную наизусть азбуку, потому что единственный псалтырь был занят. Родители дают детям вычурные, в роде славянских букв, вырезанные указочки. Приводя в школу или на дом к учителю, *всегда* при ученике просят учителя наказывать, бить, и говорят почти одну и ту же обычную фразу, имеющую целью внушить страх мальчику и убедить учителя в том, что родитель передает ему свою власть побоев над сыном. Большею частью, в день отведения в школу, родители ведут еще ученика в церковь и служат молебен св. Науму, который должен, по их убеждению, *на ум* наставить мальчика. Родители и ученик смотрят на будущее обучение, как на дело рискованное: дастся грамота – хорошо; не дастся – даром промучают. В каждой деревне есть перед глазами такие примеры.

Ребята приходят в школу все в одно время; пока учение не начиналось, они должны стоять смиренно в сенях или у избы и не разговаривать, ибо ежели 20 человек вдруг начнут разговаривать, учителю это покажется криком и он их накажет. Входя в школу, все молятся богу, садятся за книги, вновь крестятся и целуют эти книги. Книга для них есть божество, в роде идолов у Чувашей, которое они просят быть милостивым к ним. Каждому задается стишок, который он должен выучить (стишок – значит строка или две). Заданные вчера стишки он

должен повторить. Начинается то самое пение, которое я застал. Учитель поручает старшему смотреть *за порядком*, сам же большею частью уходит. *Порядок* состоит в том, чтобы каждый безостановочно продолжал кричать свои 5 или 6 слов. Самый лучший из таких классических учителей в продолжении дня едва ли раз обойдет всех учеников, спросит заданный стишок и задаст новый, т. е. час времени, в продолжении дня, употребит на занятия со всеми. Обыкновенный же прием такого рода учителей состоит в том, чтобы поручать ученье старшему ученику, самому же в продолжении недели заняться с учениками много три, четыре часа.

Все такие учителя непременно завербовывают к себе в школу хоть одного грамотного под предлогом доучивать его, а в сущности, этот полуграмотный и есть учитель. Настоящий же учитель занимает только полицейскую должность: прикрикнуть, приударить, собрать деньги и изредка только указать и спросить урок. Такими учителями очень часто бывают люди, почти целый день занятые посторонним делом, – причетники, писаря, и таких-то учителей и вытекающую из их занятий методу предлагают вышеприведенные указы консистории и циркуляр М. В. Д. о волостных училищах.

Заучивание стишка продолжается целый день. Единственную перемену – диверсию составляют спрашивание учителя, соединенное обыкновенно с побоями, и промежутки, когда учитель выходит и ребята начинают баловаться, вслед за чем обыкновенно бывают доносы и наказания. Учитель всегда старается как можно более уравнивать учеников. Ежели есть ученики, умеющие писать, он заставляет их твердить старое с тем, чтобы засадить писать уже всех вместе. Так было и здесь.

Процесс и курс учения следующий: выучивается, начиная с азов, по стишку каждый день, потом склады, выговаривая *буки-аз-ба – ба, веди-аз-ва – ва* (это называется – по складам). На главе складов – заучивание под ряд приостанавливается и склады выучиваются два раза: по складам и по толкам. Ученье по толкам состоит в следующем: учитель подходит и говорит: сыщи *ба*, ученик ищет по азбуке, находит и говорит: *буки-аз-ба – ба*; учитель говорит: сыщи *де*, ученик находит и говорит: *добро-есть-де – де*. Выучив склады, заучиванье уже идет под ряд: заглавие, слова под титлами, молитвы, басни, краткая священная история, таблица умножения и т. д. Потом заучивается псалтырь точно так же. После псалтыря начинают писать, но писать значит совсем не то, что мы понимаем: из букв уметь правильно соединять слова и речи, – писать, по их понятиям, значит уметь красиво выводить скорописные буквы почти в непонятных для них соединениях – срисовывать прописи. Иногда к этому прибавляется выучивание наизусть цифр от 1 до 1000, чисто механическое, без понятия о нумерации, и тем обыкновенно кончается полный курс учения, который гуртом стоит в наших местах 7 р. 50 за выучку и в розницу от .1 р. до 2 р. ассигнац. в месяц.

Я долго не мог понять, каким образом, несмотря на такое учение, некоторые выучиваются-таки читать, и объяснил себе дело только математическим расчетом. В азбуке средним числом бывает страниц 50, на каждой странице до 25 строк; ежели в первое время стишки задаются в две строки на день, а в последнее время строк до 8 в день, средним числом можно положить задаваемый на день стишок в 5 строк. В 300 дней по этому расчету должна быть выучена наизусть вся азбука, т. е. почти в год, что и бывает так при старательном, строгом учителе, год пройдет еще на учение псалтыря, год на искусство срисовывать прописи, и опять три года совпадают с обычным временем, употребляемым старательным учителем на хорошего ученика для того, чтобы в полную выучку *произвестъ*.

В Подосинковской школе я долго бился в отсутствие учителя, чтобы узнать что-нибудь от учеников. Как только я обращался к кому-нибудь из них, он утыкался в книгу, твердя стишок, и совершенно забывал меня, и опять со всех сторон начиналось: *надеющиеся на ны* и пр. Я оглядывался, искал живого взгляда и изредка замечал мальчика, оторвавшегося от книги и внимательно и умно смотревшего на меня, – я подходил, спрашивал, но в ту же минуту какой-то туман застилал его глаза, и он снова бессмысленно начинал твердить свой стишок. Я попро-

бовал спросить св. историю, старший *псалтырник*, начиная с заглавия: «краткая священная история», пропел мне стишков 20, но спутался на сотворении женщины. Чтобы помочь ему вспомнить, я стал спрашивать его, была ли у Адама жена, или нет? Он заплакал. Наконец, извещенный каким-то услужливым мальчиком, явился учитель, хромой, с костылем, с неделю небритый и с опухшим, мрачным и жестоким лицом. Я не видал еще старинного учителя, – кроткого человека и не пьяницу. Я убежден, что эти люди по обязанности своей должны быть тупы и жестоки, как палачи, как живодеды, – должны пить, чтобы заглушать в себе раскаяние в совершаемом ежедневно преступлении над самыми лучшими, честными и безобидными существами в мире...

Как только он вошел – крик усилился. Я попросил его показать мне, как он учит; он стал подходить к каждому из мальчиков, и я заметил, как у каждого из них щурились глаза, и головы вжимались в плечи при приближении небритого лица учителя, которое они чуяли, не оглядываясь на него. Во время учения и распуская учеников, он вел себя совершенно так же, как в старину барщинский староста, с палочкой ходящий на работе за бабами, который при приближении барина покрикивает: ну, бабы, бабы! – несмотря на то, что бабы и без поощрения стараются притвориться, что они работают. «Ну вы, куды, тише, порядком!» – кричал он на детей, вылезавших из-за стола, поталкивая их в спины и быстрым, незаметным движением кисти руки подергивая за что попало.

Перед тем, как выходить из-за стола, каждый из учеников перекрестился и опять поцеловал свое мрачное и карающее божество – книжку и поцеловал в тот самый стишок, который он учил нынешний день: кто в *Блажен муж*, кто в *таблицу умножения*, кто в *слова под титлами* или *басни Хемницера*. Все еще помолились перед образом, учитель объяснил мне, что он еще не выучил их, но выучит петь молитвы пред и после учения. Я очень порадовался этому. Ребята вышли на двор всё еще тупые и мертвые, прошли несколько шагов как убитые и только в некотором отдалении от училища стали оживать. И какие прелестные дети! Точно такие же, каких я знаю и люблю в Ясной поляне, только еще совсем новые и прекрасные типы...

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.