

Д. И. Тихомировъ.

Педагогическія замѣтки.

Изъ наблюденій по духовно-учебнымъ заведеніямъ.

ДУХОВНЫЯ УЧИЛИЩА.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1911.

По мѣрѣ того, какъ увеличиваются потребности жизни и осложняются ея условія, возрастаютъ и запросы, предъявляемые къ школѣ, подготовляющей молодыхъ поколѣнія къ жизни. Между тѣмъ, организмъ человѣческій остается все тотъ же и даже становится еще хуже, наследственно разстраиваясь изъ поколѣнія въ поколѣніе; не увеличивается, для нуждъ школы, и количество часовъ въ сутки. Расчитывать, такимъ образомъ, приходится на усовершеніе педагогическихъ приѣмовъ обученія и воспитанія, чтобы сдѣлать осуществимою въ современной школѣ предлагаемую ей въ отношеніи къ учащимся задачу.

Наблюденіе за жизнью духовно-учебныхъ заведеній дало мнѣ довольно значительный фактическій матеріалъ о состояніи учебно-воспитательной части въ духовной школѣ. Думается, что будетъ, въ интересахъ общаго дѣла, неизлишнимъ, если я изложу нѣкоторую часть моихъ наблюденій, чтобы они, вмѣстѣ съ другими сродными матеріалами, могли поступить въ число данныхъ при обсужденіи какъ налічнаго состоянія учебно-воспитательной части въ духовной школѣ, такъ и путей къ усовершенію ея учебно-воспитательныхъ средствъ.

Имѣется надобность отмѣтить при этомъ слѣдующее.

Мною будутъ излагаться *лишь одни* дѣйствительныя мои *фактическія наблюденія*, а потому кругъ, объемъ и направленіе моихъ замѣчаній будутъ сообразовываться съ этимъ обстоятельствомъ. При этомъ въ однихъ случаяхъ я буду касаться отдѣльныхъ фактовъ и излагать ихъ, въ другихъ будетъ представляться мною болѣе или менѣе обобщенное изложеніе однородныхъ наблюденій. Само собою разумѣется, что мною будутъ устранены всякія указанія мѣстностей и лицъ, и вопросы будутъ ставиться въ ихъ объективномъ дѣловомъ значеніи. Нахожу не лишнимъ значенія такое именно

фактическое ознакомленіе съ учебно-воспитательными вопросами духовной школы потому, что дидактическая разработка этихъ вопросовъ,—которая еще пока впереди,—возможна была бы въ отношеніи къ нашей школѣ, хотя и въ освѣщеніи ея положеніями научной дидактики, но въ то же время лишь на почвѣ фактической жизни школы и фактически имѣющихся въ ней недостатковъ и достоинствъ. Съ фактовъ начиная, поэтому, думаю, правильнѣе будетъ и приступать къ этому дѣлу.

Съ другой стороны, мои замѣчанія будутъ въ большинствѣ касаться слабыхъ сторонъ учебной части школы, ея недостатковъ. Это не значитъ, что духовная школа не имѣетъ и хорошихъ сторонъ, или имѣетъ свѣтлыхъ сторонъ меньше, чѣмъ тѣневыхъ. Я не имѣю въ виду представить какой-либо общій очеркъ состоянія учебно-воспитательной части духовной школы: я имѣю въ виду изложить лишь нѣкоторыя изъ своихъ наблюденій, притомъ съ цѣлію—указаніемъ замѣчающихся въ школѣ недостатковъ содѣйствовать устраненію ихъ изъ учебно-воспитательной практики и чрезъ это возвышенію успѣховъ школы. Положительныя стороны педагогическихъ вопросовъ, впрочемъ, сами собою будутъ вырисовываться въ изложеніи отрицательныхъ сторонъ ихъ.

Предметомъ моего изложенія будутъ служить мои наблюденія въ духовныхъ училищахъ и семинаріяхъ, въ связи съ которыми я буду иногда касаться отчасти также и женскихъ училищъ—епархіальныхъ и духовнаго вѣдомства, въ тѣхъ частяхъ учебнаго курса ихъ, въ которыхъ они совпадаютъ или соприкасаются съ учебными предметами, преподавающимися въ духовныхъ училищахъ и семинаріяхъ.

Что же касается самаго порядка изложенія, то я нахожу наиболѣе удобнымъ сначала указать такіе изъ замѣчавшихся мною недочетовъ, которые, повторяясь во многихъ учебныхъ заведеніяхъ и въ преподаваніи разныхъ предметовъ, имѣютъ поэтому общій характеръ, а потомъ изложить уже спеціальныя, дидактическаго характера, особенности, которыя относятся къ преподаванію тѣхъ или другихъ отдѣльныхъ предметовъ.

ДУХОВНЫЯ УЧИЛИЩА.

Общія наблюденія и замѣчанія.

I.

Среди *сторонъ общаго характера* въ учебной части духовныхъ училищъ останавливаютъ на себѣ вниманіе прежде всего такія, которыя, хотя и относятся къ постановкѣ учебной части въ школь и весьма ощутительно обусловливаютъ ея успѣшность, но прямого отношенія къ дидактическимъ вопросамъ не имѣютъ и носятъ *характеръ административно-учебный*.

Здѣсь обращаютъ на себя вниманіе, напримѣръ, разнаго рода *неправильности въ распредѣленіи уроковъ* между лицами преподавательскаго состава, болѣе или менѣе значительно отражающіяся на успѣхахъ учащихся.

Такъ, бываетъ, что одинъ и тотъ же предметъ *дробится* между многими преподавателями. Это замѣчается нерѣдко въ епархіальныхъ женскихъ училищахъ, въ которыхъ преподавательскій персоналъ въ болѣе или менѣе значительномъ количествѣ приглашается изъ числа лицъ, служащихъ въ другихъ учебныхъ заведеніяхъ. Мнѣ, напримѣръ, приходилось бывать въ епархіальныхъ женскихъ училищахъ, гдѣ Законъ Божій преподавался 5-ю лицами, русскій языкъ (въ томъ же училищѣ)—8 лицами, географія—также 8 лицами, гражданская исторія—6 лицами; или въ другомъ случаѣ: Законъ Божій преподавался 4 лицами, русскій языкъ—6 преподавателями, ариметика—5 преподавателями; еще: ариметика—четырьмя лицами, физика—двумя и т. п. При этомъ въ распредѣленіи классовъ между преподавателями часто не было какой-либо опредѣленной послѣдовательности, и учащіяся, съ пере-

движеніемъ изъ класса въ классъ, переходили изъ однѣхъ преподавательскихъ рукъ въ другія, третьи и т. д.

Само собою разумѣется, что такая раздробленность преподаванія одного предмета между нѣсколькими лицами, съ разными приемами обученія и съ разными требованіями къ учащимся, отражается на познаніяхъ и развитіи учащихся, понижая ихъ усилія и вызывая съ ихъ стороны больше труда и усилій къ усвоенію преподаваемого содержанія. Допускается подобное дробленіе учебныхъ предметовъ между преподавателями, конечно, не съ точки зрѣнія интересовъ учащихся или учебного дѣла, а обычно—съ точки зрѣнія личныхъ удобствъ преподавателей, иногда въ связи съ нуждою учебного заведенія пользоваться сторонними преподавательскими силами. Вообще, далеко не во всѣхъ случаяхъ въ надлежащей степени принимаются мѣры къ устраненію этого административно-учебнаго недочета, далеко не маловажнаго для постановки учебной части въ заведеніи.

Въ мужскихъ духовныхъ училищахъ недочетъ этотъ встрѣчается не такъ часто, въ виду сравнительной немногочисленности классовъ и относительной достаточности количества лицъ преподавательскаго персонала. Однако и здѣсь допускаются иногда въ той или иной формѣ нарушенія того же педагогическаго требованія, чтобы преподаваніе предмета начиналось, велось и заканчивалось однимъ и тѣмъ же преподавателемъ.

Случается это, напримѣръ, въ училищахъ съ параллельными классами, въ которыхъ преподаваніе дѣлится между наличными преподавателями не всегда съ надлежащимъ вниманіемъ къ соблюденію должной преемственности въ переходѣ ученика отъ одного учителя къ другому. Такъ, напримѣръ, мнѣ приходилось встрѣчать, что въ IV параллельномъ классѣ катихизисъ преподается (какъ и въ III—IV штатныхъ классахъ) смотрителемъ училища, а въ III параллельномъ классѣ онъ преподается другимъ лицомъ—однимъ изъ преподавателей. Такимъ образомъ, часть катихизиса ученики проходятъ у одного преподавателя, а другую часть—у другого. Или въ другомъ училищѣ: смотритель имѣетъ уроки Закона Божія въ штатныхъ III—IV классахъ, а параллельные III и IV классы подѣлены между двумя преподавателями, изъ коихъ одинъ преподаетъ въ III классѣ, а другой—въ IV классѣ. Или еще фактъ:

Священная Исторія въ I—II штатныхъ классахъ преподается помощникомъ смотрителя, а въ I—II параллельныхъ классахъ преподаваніе ея раздѣлено между двумя другими лицами изъ преподавательскаго персонала учебнаго заведенія, изъ коихъ одно преподаетъ Священную Исторію въ I классѣ, а другое—во II классѣ. Или: помощникъ смотрителя, преподавая Священную Исторію въ I—II штатныхъ классахъ, беретъ себѣ для преподаванія гражданскую исторію въ III—IV классахъ, а Священную Исторію въ I параллельномъ классѣ уступаетъ другому лицу, при чемъ во II параллельномъ классѣ Священная Исторія остается у того же помощника смотрителя. Иной случай: при существованіи въ одномъ училищѣ параллелей во II и III классахъ, русскій языкъ преподается во II параллельномъ классѣ однимъ лицомъ, а въ III классѣ—другимъ лицомъ, географія во II классѣ—также однимъ лицомъ, а въ III классѣ—другимъ лицомъ. Еще: при существованіи параллельныхъ отдѣленій въ I—III классахъ училища, русскій языкъ во всѣхъ трехъ классахъ преподается разными лицами, географія также во всѣхъ трехъ классахъ—разными лицами, Священная Исторія въ I—II классахъ—также разными лицами.

Недостатокъ этотъ могъ бы быть, конечно, смягченъ тѣмъ, что преподаватель *переходилъ бы* съ своими учениками изъ младшаго класса въ слѣдующій старшій, и такимъ образомъ ученикъ заканчивалъ бы изученіе предмета у одного преподавателя. Но и этого въ данномъ случаѣ не примѣняется, потому что такое распределеніе уроковъ принимается обычно по случайнымъ соображеніямъ и обстоятельствамъ даннаго года.

Переходъ преподавателя съ своими учениками изъ предыдущаго класса въ слѣдующій болѣе или менѣе правильно наблюдается только въ отношеніи къ отечественной исторіи въ III—IV классахъ училища, въ виду имѣющихся по этому предмету официальныхъ разъясненій. Но встрѣчаются тѣмъ не менѣе и отступленія отъ этого. Приходилось мнѣ встрѣчаться и съ спорнымъ раздѣленіемъ преподаванія исторіи въ училищѣ не только между двумя лицами, но и въ формѣ двухъ раздѣльныхъ предметовъ—церковной исторіи, преподаваемой въ III—IV классахъ, и гражданской исторіи, также преподаваемой, особо и другимъ лицомъ, въ III—IV классахъ училища, при одномъ урокѣ на тотъ и другой предметъ, тогда какъ

въ духовномъ училищѣ назначена къ преподаванію церковная и гражданская исторія, какъ одинъ предметъ, при двухъ урокахъ въ III и IV классахъ.

Параллельные классы въ духовныхъ училищахъ иногда даютъ поводъ къ сосредоточенію, въ ущербъ успѣха дѣятельности учебнаго заведенія, слишкомъ значительнаго количества уроковъ у лицъ административно-воспитательнаго наблюденія по учебному заведенію. Такъ, напримѣръ, бываютъ такіе случаи: у смотрителя училища—18 уроковъ, у помощника смотрителя—21, у одного надзирателя — 10 уроковъ, у другого — 15 уроковъ. Или: у смотрителя 18 уроковъ, помощника его—15 уроковъ, при довольно значительномъ также числѣ уроковъ и у надзирателей.

Рядомъ съ этимъ встрѣчаются случаи *разбросанности занятій преподавателей* по разнымъ учебнымъ заведеніямъ и по разнымъ предметамъ. Приходилось, напримѣръ, встрѣчать, что преподаватель греческаго языка, кромѣ этого своего предмета, преподавалъ въ училищѣ же географію и природовѣдѣніе (въ параллельныхъ классахъ) и кромѣ того въ стороннихъ учебныхъ заведеніяхъ—русскій языкъ. Или преподаватель латинскаго языка преподаетъ, кромѣ того, въ духовномъ же училищѣ ариметику и въ стороннихъ учебныхъ заведеніяхъ—географію и словесность. Всего, такимъ образомъ, у того и другого наставника имѣлось по четыре учебныхъ предмета для преподаванія. Случалось и такъ, что преподаватель училища, при 10 своихъ урокахъ по занимаемой должности, имѣлъ 21 урокъ въ стороннихъ учебныхъ заведеніяхъ, а другой преподаватель, при 10 урокахъ въ училищѣ, имѣлъ 27 уроковъ на сторонѣ.

Отъ несоотвѣтственности распредѣленія занятій преподавателей интересамъ учебныхъ заведеній болѣе всего страдаютъ какъ въ мужскихъ духовныхъ училищахъ, такъ и въ женскихъ епархіальныхъ училищахъ *параллельныя отдѣленія*, которыя нерѣдко замѣтно отличаются по успѣхамъ учащихся отъ нормальныхъ классовъ учебнаго заведенія. Отчасти это и естественно, по крайней мѣрѣ, въ тѣхъ случаяхъ, когда открытіе параллельнаго отдѣленія является случайнымъ обстоятельствомъ въ жизни учебнаго заведенія и когда преподаваніе въ немъ приходится распредѣлять между свободными преподавательскими силами даннаго года. Но въ большинствѣ случаевъ въ открытіи параллельныхъ отдѣленій и ихъ

существованіи при учебномъ заведеніи имѣются своя опредѣленность и устойчивость, и потому преподаваніе въ параллельныхъ отдѣленіяхъ могло бы быть поставлено, при вниманіи къ этому, въ должную норму, на-ряду съ штатными классами училища.

Заслуживаетъ также быть отмѣченною довольно нерѣдка по духовнымъ училищамъ *отстраненность преподавательскаго персонала* отъ внутренней жизни своего учебнаго заведенія. Преподаватель знаетъ только свое прямое дѣло—преподаваніе извѣстнаго предмета и слѣдитъ только за этимъ. А какъ живетъ все учебное заведеніе, это обычно предоставляется знать начальству учебнаго заведенія и его воспитательнымъ органамъ—надзирателямъ; преподавательская корпорація входитъ въ эти вопросы лишь постольку, поскольку они становятся предметомъ обсуждения на засѣданіяхъ правленія.

Хотя съ точки зрѣнія личнаго спокойствія преподавателя порядокъ этотъ представляется наиболѣе удобнымъ, но не таково его значеніе для учебнаго заведенія въ дѣйствительности. Только при условіи общаго единогласнаго дѣйствованія всей корпораціи и при условіи, чтобы все, касающееся жизни учебнаго заведенія, считалось близкимъ и важнымъ для каждаго члена корпораціи учебнаго заведенія, возможна правильная учебно-воспитательная дѣятельность заведенія. Конечно, эти положенія—общезвѣстная истина, ясно устанавливаемая и дѣйствующими по духовно-учебнымъ заведеніямъ узаконеніями и распоряженіями. Но дѣйствительность въ этомъ отношеніи нерѣдко расходится съ начертаніями уставовъ.

II.

Переходимъ къ вопросамъ собственно *дидактическаго характера*.

Духовныя училища, при малолѣтнемъ составѣ учащихся въ нихъ, относятся къ учебнымъ заведеніямъ, въ которыхъ соблюденіе дидактическихъ правилъ при преподаваніи имѣетъ особо важное значеніе. Ученики училищъ, даже къ окончанію курса въ нихъ, не выходятъ изъ той ступени развитія, когда требуется со стороны преподавателя помнить, что предъ нимъ находятся маловозрастные учащіеся. Въ младшихъ же классахъ училища, и особенно въ

первомъ, ученики тѣмъ болѣе нуждаются въ дидактической помощи для успѣшнаго усвоенія преподаваемаго содержанія и для правильнаго своего умственнаго развитія.

Преподаватель духовнаго училища поэтому долженъ быть особенно полно свѣдущъ въ педагогикѣ и опытенъ въ примѣненіи лучшихъ дидактическихъ приѣмовъ обученія. Для успѣшности его педагогической дѣятельности недостаточно только хорошо самому знать свой предметъ: необходимо кромѣ того и умѣть его преподавать.

На практикѣ же часто случается нарушеніе этихъ само собою понятныхъ педагогическихъ истинъ. Нерѣдко приходится, напримеръ, видѣть, что преподаватель, — особенно это встрѣчается съ молодыми преподавателями, — какъ бы совершенно забываетъ о своей маленькой аудиторіи и такъ ведетъ свой урокъ, что онъ оказывается далеко *превышающимъ уровень развитія и знаній* его учениковъ. Рѣчь его, иногда сама по себѣ и содержательная, идетъ выше головъ маленькой аудиторіи, и почти ничего изъ ея содержанія, какъ оказывается потомъ на повѣрку, не задерживается въ головахъ учащихся. Ученики потомъ восполняютъ этотъ недочетъ простымъ и обычнымъ для школы способомъ: возьмутъ учебную книжку и по ней, если не поймутъ, то выучатъ то, что отъ нихъ требуется. Молодой же преподаватель, услышавъ на слѣдующемъ урокѣ въ отвѣтахъ учениковъ точную рѣчь учебника, можетъ оказаться и доволенъ знаніями учениковъ. Но не замедлятъ обнаружиться и неизбежныя послѣдствія такого преподаванія какъ въ отношеніи слабыхъ успѣховъ учениковъ по данному предмету, такъ особенно въ отношеніи къ развитію учащихся, которое бываетъ слабое, недостаточное. Жалобы на недостаточность развитія учениковъ духовныхъ училищъ шлютъ иногда, даже въ официальномъ порядкѣ, изъ правленій семинарій, указывая на слабое общее развитіе учениковъ, поступающихъ изъ училищъ въ семинарію. На то же жалуются нерѣдко и въ училищахъ, иногда говорятъ и спорятъ въ засѣданіяхъ правленія, ищутъ причинъ этого, даже и находятъ ихъ — болѣею частью указывая на недостаточную домашнюю подготовку учащихся. Но нерѣдко ускользаетъ отъ вниманія, что первая и главнѣйшая причина этого заключается въ дидактическихъ недостаткахъ преподаванія въ самомъ же училищѣ.

Иногда мысль о необходимости принаравливаться къ уровню развитія учащихся и къ дѣтской природѣ сказывается на практикѣ въ своеобразной формѣ: мнѣ приходилось встрѣчаться въ младшихъ классахъ съ случаями, когда преподаватель, желая стать понятнымъ ученикамъ, старался *подражать*, съ обычной въ подобныхъ случаяхъ поддѣлкой, дѣтскому говору, при отгнѣнѣ покровительственной снисходительности взрослого къ малолѣтку.

Въ то же время часто замѣчается недостаточное вниманіе къ одному общеизвѣстному и общепризнаваемому свойству правильнаго преподаванія—*оживленности* его, столь необходимой при занятіяхъ особенно съ малолѣтними учащимися. Монотонность голоса, вялая и тихая рѣчь — довольно часто встрѣчающіеся у преподавателей недостатки, значительно вліяющіе на успѣхъ ихъ преподаванія. Приходилось вмѣстѣ съ тѣмъ видѣть и такія проявленія живости преподаванія, которыя, по дидактическимъ своимъ послѣдствіямъ, могутъ быть не лучше упомянутыхъ недостатковъ: одинъ, напримѣръ, частить въ рѣчи и сипѣть, другой проявляетъ бойкость рѣчи до излишней развязности, иной прибѣгаетъ при объясненіяхъ къ не всегда умѣстной жестикюляціи; приходилось видѣть и такой случай, когда преподаватель махалъ руками, горячился, возвышалъ голосъ и проч., какъ только ученикъ дѣлалъ ошибки.

Недочеты преподавателей иногда своеобразно сказывались и на ученикахъ, усвоивавшихъ особую *монотонность и напряженность голоса* и обнаруживавшихъ это при отвѣтахъ. Монотонность и напряженность голоса у учениковъ составляли въ нѣкоторыхъ училищахъ почти общій недостатокъ учениковъ, обычно отвѣчавшихъ на урокахъ, отъ начала до конца, неизмѣнно въ одной звуковой нотѣ, крикливо и съ какой-то рѣзкой натугой голоса. Въ другихъ случаяхъ этотъ недостатокъ наблюдался мною, по крайней мѣрѣ, хотя не какъ общее по училищу явленіе.

Конечно, весьма многіе преподаватели не допускаютъ какихъ-либо дидактическихъ погрѣшностей въ этомъ отношеніи и ведутъ преподаваніе съ оживленіемъ и умѣло. Иные же восполняютъ нѣкоторые въ этомъ отношеніи недочеты другими достоинствами. Такъ, напримѣръ, приходилось наблюдать, что преподаватель съ тихою и вялою рѣчью соединяетъ, по крайней мѣрѣ, внятность слова, или, при тихой и даже вялой рѣчи, методично и послѣдовательно анали-

зреть, иллюстрируетъ и разъясняетъ преподаваемое содержаніе, **тѣмъ** заинтересовываетъ учениковъ, и они занимаютъ съ услѣхомъ.

Важно, чтобы преподаватели въ самой педагогической своей практикѣ придавали должное значеніе этимъ общеизвѣстнымъ сторонамъ правильнаго преподаванія, привыкали слѣдить за собою и, въ случаѣ какихъ-либо недочетовъ у себя, или устраняли ихъ или, по крайней мѣрѣ, ослабляли ихъ другими какими-либо дидактическими достоинствами, болѣе соотвѣтственными ихъ индивидуальному складу.

Распространеннымъ въ школахъ недостаткомъ являются также *книжность и механичность преподаванія*, а чрезъ то и *усвоенія учащимися* преподаваемаго учебнаго матеріала. Причина слабыхъ сторонъ учебной части въ училищѣ обычно имѣется не въ недостаткѣ усердія у преподавателей и у учениковъ, а въ дидактической постановкѣ преподаванія, въ которомъ много книжности и мало жизненности, много отвлеченности, и потому механичности, и мало конкретизаціи преподаваемаго и анализа общихъ понятій до лежащихъ въ основаніи ихъ предметныхъ данныхъ фактической дѣйствительности. Преподаватель имѣетъ предъ собою программу и соотвѣтственную учебную книжку: этимъ нерѣдко исчерпывается все,—книжку учатъ, программу выполняютъ и сдается экзаменъ. Объясненія уроковъ? Они бывають, и даже всегда, но состоятъ нерѣдко въ разсказѣ и повтореніи той же учебной книжки; анализа же общихъ понятій, которыми полна учебная книжка, зачастую не дѣлается, какъ не практикуется и обратнаго приѣма—индуктивнаго, отъ конкретныхъ фактовъ и частныхъ элементовъ начинающагося, объяснительнаго вывода тѣхъ или другихъ общихъ положеній, знаніе которыхъ предполагается программю. Подучаются въ подобныхъ случаяхъ: книжность и теоретичность преподаванія, механичность и отвлеченность усвоенія, отсутствіе въ томъ и другомъ жизненности и предметности.

Поддержанію такого порядка преподаванія немало содѣйствуетъ и обычный по духовнымъ училищамъ *недостатокъ наглядныхъ пособій*. Не всегда пользуются ими даже и въ тѣхъ случаяхъ, когда они имѣются въ училищѣ. Обычныя, изстари упрочившіяся, наглядныя пособія по училищамъ—это географическія карты

и глобусъ. Этими пособиями въ преподаваніи обычно пользуются, хотя и не всегда въ должной мѣрѣ и формѣ. Во всемъ прочемъ имѣется въ большинствѣ случаевъ ошутительный недостатокъ. Случалось и такъ, что училище приобрѣтало, по сдѣланнымъ ему указаніямъ, такія или иныя пособія, но примѣненіе ихъ на дѣлѣ состояло лишь въ томъ, что они развѣшивались для украшенія стѣнъ класса или ставились въ шкафъ, чтобы сказать, что училище располагаетъ такими-то пособиями. Между тѣмъ, наглядныя пособія — въ рукахъ умѣющаго пользоваться ими преподавателя могущественныя образовательныя средства для учащихся.

Среди преподавательскаго персонала училищъ есть, конечно, немало и такихъ, которые въ указанномъ отношеніи недочетовъ не имѣютъ и ведутъ преподаваніе съ этой стороны правильно и съ успѣхомъ. Но я и не имѣю въ виду дѣлать какія-либо несоответственныя дѣйствительности обобщенія, хотя, все же, не будетъ погрѣшностію сказать, что указанный дидактическій недостатокъ значительно распространенъ по духовнымъ училищамъ.

Въ связи съ анализомъ преподаваемаго содержанія находится форма, въ которой излагается это содержаніе. Встрѣчается, что преподаваніе ведется въ классѣ, не смотря на малый возрастъ и малое развитіе учащихся, *лекціоннымъ способомъ*, въ монологической передачѣ всего того учебнаго матеріала, который дается истомъ ученикамъ на урокъ. Встрѣчается это въ отношеніи къ разнообразнымъ предметамъ, и не въ мужскихъ только духовныхъ училищахъ, но и въ женскихъ. Лекціонность веденія урока, впрочемъ, такъ или иначе обычно сглаживается — тѣмъ, что послѣ болѣе или менѣе продолжительнаго монологическаго объясненія, не сопровождавшагося оживленіемъ вниманія учениковъ соответственными вопросами, требуется отъ ученика, чтобы онъ повторилъ сказанное преподавателемъ. И если спрашиваніе одного ученика не бываетъ слишкомъ продолжительно и утомительно, а урокъ, по плану преподавателя, разбивается для объясненія на нѣсколько частей, то такой типъ урока достаточно близко подходитъ къ нормальному ходу класснаго урока. Но бываетъ и такъ, что преподаватель, молодой или по установившимся издавна привычкамъ, не занимаетъ такого болѣе или менѣе уравновѣшеннаго въ дидактическомъ отношеніи положенія, и лекціонность урока становится какъ-бы естественнымъ

продолженіемъ другихъ дидактическихъ недостатковъ, особенно книжности и механичности преподаванія.

Вообще же говоря, необходимость *расчлененія преподаваемого содержанія на части и объясненія его по частямъ*, особенно предъ малолѣтнимъ составомъ учащихся, настолько общеизвѣстная педагогическая истина, что она неизбѣжно находитъ для себя ту или иную форму примѣненія, и потому въ преподавательской практикѣ приемъ катихизаціи учебнаго матеріала имѣетъ широкое практическое приложеніе. Но *въ примѣненіи катихизаціи* встрѣчаются также болѣе или менѣе распространенные недочеты, изъ которыхъ заслуживаютъ быть отмѣченными слѣдующіе.

Въ цѣляхъ оживленія вниманія класса преподаватель нерѣдко обращается съ вопросами *ко всему* классу. Приемъ этотъ собственно относится къ разряду дидактическихъ приемовъ обученія въ начальной школѣ, и потому, когда онъ примѣняется въ подготовительномъ классѣ духовнаго училища, то представляется обычно умѣстнымъ и никакихъ замѣчаній не вызываетъ, если не соединяется съ какими-либо иными дидактическими ошибками. Допустимъ онъ отчасти и въ I классѣ училища. Но когда его примѣняютъ въ старшихъ классахъ училища, когда и здѣсь преподаватель ведетъ катихизацію урока въ формѣ обращенія съ вопросами ко всему классу и когда въ отвѣтъ гудитъ ему хоромъ все собраніе достаточно возрастныхъ юношей, уже довольно привыкшихъ къ сосредоточенной умственной работѣ въ-одиночку, то картина получается совсѣмъ яная и вызываетъ много критическихъ относительно себя замѣчаній.

Имѣетъ, думается, очень сомнительную дидактическую цѣнность встрѣчавшееся мною неоднократно, даже въ IV классѣ духовнаго училища, подобное, почти постоянное обращеніе преподавателя къ классу съ вопросами и говореніе во время урока, въ отвѣтъ на такіе вопросы и по поводу ихъ, всѣмъ классомъ, близко граничащее съ недисциплинированностью класса. Было бы больше дидактической пользы, если бы наставникъ, поддерживая напряженіе вниманія класса къ своему слову и отвѣтамъ учениковъ, обращался съ вопросами попеременно къ отдѣльнымъ лицамъ. Общіе хоровые отвѣты учениковъ, полезныя при занятіяхъ на первоначальной ступени обученія, здѣсь скорѣе служатъ къ укорененію расша-

танности дисциплины въ классѣ. Мнѣ приходилось обстановку эту видѣть на разныхъ предметахъ преподаванія, напримѣръ, по катихизису и русскому языку, и въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ— въ духовныхъ училищахъ и въ епархіальныхъ женскихъ училищахъ, и во всѣхъ случаяхъ для меня очевидно становилась педагогическая ошибочность перенесенія въ средній возрастъ учащихся тѣхъ дидактическихъ приѣмовъ, которые умѣстны и удобны, а иногда и весьма полезны, на первыхъ ступеняхъ обученія. Вниманія среди возрастныхъ учениковъ они не поддерживаютъ, скорѣе ослабляютъ его, потому что въ классѣ выкрикиваютъ за всѣхъ обычно двое-трое, остальные же лишь присоединяются къ ихъ отвѣтнымъ выкрикамъ. И преподаватель поэтому совершенно напрасно успокоиваетъ себя мыслию о вниманіи класса, его знаніяхъ, развитіи и сообразительности. Ученики въ этомъ періодѣ учебной жизни своей уже достаточно бываютъ опытны и сумѣютъ во-время помолчать и во-время голосъ подать, чтобъ показаться знающими.

Приходилось наблюдать, какъ съ такой хорошей катихизаціей соединялась иногда еще оригинальная постановка вопросовъ, по намѣренію преподавателя—конечно, въ видахъ оживленія вниманія и самостоятельности учениковъ. Вопросы ставились во время объясненій преподавателя нерѣдко *общіе, неопредѣленные*, въ родѣ: «что? какъ?»—приставляемыхъ къ тому или другому члену предложенія и предоставляющихъ ученику свободу догадокъ, въ какомъ направленіи нужно искать отвѣта. Напримѣръ, преподаватель говоритъ: «и дѣйствительно, сколько есть людей, которые, пренебрегая тѣлесными удовольствіями, отдають себя только духовнымъ... что? что?... удовольствіямъ». Нелегко было ученикамъ догадаться на двукратный вопросъ преподавателя, какое слово нужно сказать послѣ «духовнымъ», и преподаватель самъ уже назвалъ искомое слово. Въ другихъ случаяхъ, впрочемъ, ученики были находчивѣе и угадывали мысль преподавателя, хотя дидактическая польза отъ такихъ умственныхъ упражненій все же сомнительна.

Подобнаго рода постановка вопросовъ, неопредѣленныхъ, неясныхъ, попутно приставляемыхъ то къ тому, то къ другому члену предложенія при объясненіяхъ наставника, встрѣчаемая на практикѣ не слишкомъ рѣдко, объясняется въ большинствѣ случаевъ механически усвоенными преподавателемъ навыками, и мнѣ прихо-

дѣлось иногда быть свидѣтелемъ предложенія преподавателемъ весьма неудачныхъ вопросовъ, видимо срывающихся съ языка по механической привычкѣ.

Подсказываніе ученикамъ во время катихизаціи составляетъ довольно часто встрѣчающійся недостатокъ преподаванія. Имѣемъ въ виду не тѣ случаи подсказыванія, когда преподаватель дѣлаетъ это съ цѣлю въ возможно лучшемъ видѣ представить свой классъ предъ постороннимъ лицомъ, присутствующимъ на урокѣ. Послѣдніе случаи, хотя и перѣдки въ практикѣ, но имѣютъ совершенно особую обстановку и потому достаточно ясны для наблюдающаго лица, а вслѣдствіе этого и бесполезны для тѣхъ, кто къ этому прибѣгаетъ. Имѣемъ въ виду *подсказываніе, какъ усвоенный привычкою пріемъ катихизаціи.*

Мнѣ приходилось наблюдать нѣсколько разновидностей этого своеобразнаго дидактическаго недостатка. Въ одномъ, напримѣръ, случаѣ преподаватель предлагалъ ученикамъ вопросы изъ преподаваемого содержанія и вслѣдъ затѣмъ самъ же давалъ на нихъ отвѣты, предупреждая спрашиваемаго ученика, при чемъ спѣшность эта зависѣла отъ нѣкоторой нервности и нетерпѣливости преподавателя.—Въ другихъ случаяхъ преподаватель, предлагая ученикамъ вопросы, самъ же на эти вопросы давалъ отвѣты съ особымъ отнѣшеніемъ нѣкоторыхъ частныхъ, передачу которыхъ онъ, видимо, не довѣрялъ сообразительности учащихся. Своеобразие этой катихизаціи, замѣчавшаяся иногда даже и у хорошихъ преподавателей, объяснялась тѣмъ, что отвѣты ученика казались наставнику недостаточными, неполными или неточными, и потому, лишь только ученикъ обнаружитъ попытку что-либо сказать на предлагаемый вопросъ, преподаватель спѣшитъ выразить его предполагаемую мысль поточнѣе, поподробнѣе и пояснѣе,—ученику, при такихъ обстоятельствахъ, приходилось или молчать и вмѣсто отвѣта слушать наставника, или повторять за преподавателемъ его слова. Основной смыслъ катихизаціи такимъ образомъ почти утрачивался.—Бывали, затѣмъ, и такіе случаи, когда преподаватель, предлагая ученикамъ вопросы, давалъ самъ же отвѣты на нихъ, повидимому, по своему благодушію, не давая себѣ труда остановиться мыслию на томъ, какой дидактическій вредъ приносятъ чрезъ это ученику какъ въ отношеніи усвоенія преподаваемаго въ данное время учебнаго матеріала,

такъ и вообще въ отношеніи къ умственному развитію, такъ какъ правильная катихизація имѣетъ существенную педагогическую важность, углубляя и расширяя самодѣтельную мысль учащагося и пріучая его къ точному и правильному изложенію мыслей въ словѣ.—Бывали также случаи, что преподаватель обнаруживалъ не-удержимую привычку говорить за учениковъ или подсказывать имъ отвѣты, и мнѣ почти невозможно было иногда получить на свои вопросы отвѣтъ ученика, самимъ имъ сдѣланный, безъ подсказовъ преподавателя.—Приходилось наблюдать и такую форму подсказыванія отвѣта ученику, что начиналось преподавателемъ первое слово въ предполагаемомъ отвѣтѣ ученика, иногда даже первый слогъ этого первого слова. Здѣсь разумѣются не тѣ случаи, когда подсказываютъ или напоминаютъ, напримѣръ, первое слово забытаго текста Священнаго Писанія или начало забытаго стихотворенія: это еще имѣетъ для себя нѣкоторое оправданіе, такъ какъ относится къ напоминанію того, что механизировалось болѣе или менѣе въ памяти учащихся. Имѣются здѣсь въ виду случаи подсказовъ въ обычной катихизаціи, когда преподаватель подсказываетъ первое слово ожидаемаго отвѣта, въ томъ, напримѣръ, соображеніи, что «ученикъ знаетъ, что сказать, но не знаетъ, какъ начать.»—или когда преподаватель, предполагая, напримѣръ, слышать, какъ это и было, отъ ученика отвѣтъ, начинающійся словомъ: «въ содержаніи», подсказываетъ ему: «въ со... въ со...» Привычныя ассоціаціи мысли иногда помогаютъ ученику и по этимъ намекамъ попасть на слѣдъ искомаго отвѣта, а затѣмъ, при дополнительныхъ подсказахъ преподавателя, болѣе или менѣе благополучно добраться и до конца требуемаго отвѣта.

Подобныя дидактическія ошибки въ преподаваніи иногда глупо сказываются на успѣхахъ учащихся. Если случалось, что преподаватель усвоивалъ себѣ болѣе или менѣе опредѣленную привычку—*говорить за ученика*, то ученики нерѣдко не только не давали себѣ труда съ должнымъ вниманіемъ относиться къ преподаваемому предмету, но и не безъ успѣха изыскивали способы,—не зная уроковъ, оказываться при достаточно хорошихъ баллахъ за отвѣты, дававшіеся имъ при содѣйствіи не замѣчающаго своихъ дидактическихъ ошибокъ преподавателя.

Заслуживаютъ затѣмъ быть отмѣченными нѣкоторыя ошибки, допускаемыя преподавателями въ отношеніи къ учебникамъ.

Учебникъ для сознанія учащихся имѣть большое значеніе: это—авторитетъ, предъ которымъ преклоняется ихъ мысль, въ пониманіе и усвоеніе котораго они постоянно углубляются, тратя на это ежедневно столько своей молодой энергіи. Что учебники могутъ имѣть и дѣйствительно имѣютъ обычно недостатки въ томъ или иномъ отношеніи, въ эту сторону дѣла мысль учащихся, по малому еще ихъ возрасту и, во всякомъ случаѣ, недостаточному развитію, не углубляется. Въ учебникѣ сказано такъ-то, или преподаватель сказалъ такъ-то: это—совершенно достаточный для учащагося въ данномъ возрастѣ аргументъ. Сводить учащагося съ этой точки зрѣнія не только преждевременно, потому что учащійся все равно не пойметъ всего существа дѣла надлежащимъ образомъ,—но и вредно, такъ какъ для ума малолѣтняго учащагося не останется тогда никакой опоры: учебникъ не хорошъ,—вѣрять ему нельзя; учитель, хоть и говоритъ противъ учебника, но все же самъ лучшаго учебника не пишетъ,—чему же вѣрять, на что опереться, и *зачѣмъ* заставляютъ тратить столько труда на негодные учебники? Преподаватель долженъ входить въ эту дѣтскую психологію и не разрушать въ сознаніи учениковъ авторитета учебника.

Противъ этого, однако, весьма нерѣдко погрѣшаютъ преподаватели, то пренебрежительно—критически отзываясь объ учебникѣ, какъ неудовлетворительномъ, невѣрномъ, то выставляя свою личность, какъ авторитетъ, высшій учебника. «У васъ тамъ въ учебникѣ сказано»: слышится нерѣдко на урокѣ пренебрежительное замѣчаніе преподавателя. Или: «въ учебникѣ у васъ объ этомъ невѣрно сказано,—поправьте». Всѣ подобнаго рода замѣчанія едва ли умѣстны въ классѣ.

Скажутъ: какъ же быть? Ужели не поправлять невѣрностей учебника и молчать о нихъ? Молчать не слѣдуетъ, и необходимыя поправки нужно дѣлать. Но слѣдуетъ избѣгать при этомъ не относящихся собственно къ дѣлу критическихъ замѣчаній пренебрежительнаго къ учебнику характера. Если же учебникъ дѣйствительно нехорошъ и неудобенъ, то преподавателю слѣдуетъ или ввести новый, или самому написать лучшій.

Имѣетъ значеніе также вопросъ объ отношеніи къ учебнику дѣлаемыхъ преподавателями объясненій. Мнѣ приходилось наблюдать, что преподаватели иногда не приворавливаютъ своихъ разъяс-

неній къ тексту учебника, вслѣдствіе чего ученикъ, читая послѣ того, при приготовленіи урока, по своему учебнику, встрѣчается съ иными совершенно ассоціаціями мысли, чѣмъ какія составились у него подъ влияніемъ объясненій наставника. Думается, что этимъ дается ученику только лишній трудъ, не всегда для него полезный, чтобы приспособить слышанныя имъ объясненія къ тексту учебника и полнѣе понять его. Сомнительна и полезность этой работы—перестраивать сложившіяся ассоціаціи, такъ какъ вообще въ отношеніи къ малолѣтнему учащемуся цѣлесообразнѣе принять за правило: разъ установившіяся ассоціаціи, по возможности, охранять отъ ломки и только постепенно восполнять и разяснять ихъ.

Конечно, не составляетъ особаго достоинства и обратный этому приемъ—лишь повторять текстъ учебника въ объясненіяхъ наставника. Но преподаватель сумѣетъ найти средину между этими крайностями и, внося въ учебникъ новое дополнительное содержаніе, сумѣетъ приворовить его къ ходу мыслей учебника, такъ чтобы эти новые элементы для сознанія учащихся дѣйствительно имѣли значеніе разясненій къ учебнику и расширяли ихъ умственный кругозоръ.

III.

Среди общихъ сторонъ постановки учебнаго дѣла въ духовныхъ училищахъ, о которыхъ представлялось бы неизлишнимъ сказать нѣсколько словъ, имѣются и такія, которыя относятся къ числу *учебныхъ приемовъ внѣшняго порядка*.

Такъ, въ нѣкоторыхъ духовныхъ училищахъ держатся такого способа спрашиванія учащихся, что преподаватель обязательно для отвѣта вызываетъ ученика на средину класса. Примѣняется этотъ порядокъ не въ старшихъ только классахъ, но и въ младшихъ, до перваго и приготовительнаго класса включительно. Дѣлается это обычно въ томъ соображеніи, что имѣется въ виду лишить учениковъ возможности подсказывать своимъ товарищамъ. Такой приемъ спрашиванія учащихся въ отношеніи къ младшимъ классамъ, до приготовительнаго включительно, приходилось мнѣ встрѣчать и въ епархіальныхъ женскихъ училищахъ.

Вызываніе ученика на средину неизбежно соединяется съ нѣкоторою непроизводительною тратою учебнаго времени, пока

однѣ ученикъ, находящійся на срединѣ, уйдетъ и на его мѣсто придетъ изъ-за парты другой ученикъ, тѣмъ болѣе, что парты нерѣдко бываютъ трехмѣстныя, четырехмѣстныя и болѣе, и выходъ ученика иногда бываетъ сопряженъ съ разными затрудненіями: сначала выдвинутся изъ-за парты два-три ученика, дадутъ дорогу вызванному для отвѣта ученику,—потомъ выходитъ уже на средину класса этотъ послѣдній ученикъ. Съ такими же затрудненіями въ то же время совершается возвращеніе на свое мѣсто отвѣчавшаго на срединѣ ученика. Само собою понятно, что на всѣ эти передвиженія требуется время,—классъ находится въ молчаніи, занятый созерцаніемъ этихъ передвиженій. Итакъ, не только понапрасну тратится дорогое учебное время, но и ослабляется вниманіе класса, а оживленіе духовное замѣняется физическимъ движеніемъ среди учащихся. Иногда случается, что преподаватель, напримѣръ въ младшихъ классахъ, или при контрольных вопросахъ изъ урока или изъ пройденнаго, начинаетъ быстро перебирать фамиліи учениковъ. Тогда въ классѣ происходитъ суетливое движеніе—однихъ къ столу наставника, другихъ обратно отъ наставническаго стола къ партамъ, — по пути иногда получается столкнове- ніе спѣшавшихъ туда и сюда учениковъ. Въ нѣкоторомъ смыслѣ— картина оживленная, только едва ли полезная и нужная съ педагогической точки зрѣнія.

Противъ вызыванія учащихся для отвѣта на средину класса принципиально едва ли могутъ имѣться основанія возражать; но требуется примѣнять этотъ приемъ, съ одной стороны, главнымъ образомъ въ старшихъ классахъ, съ другой—въ относительно рѣдкихъ случаяхъ. Сколько я могъ видѣть, не теряютъ ничего и тѣ преподаватели, которые совершенно не прибѣгаютъ къ вызыванію учащихся на средину класса и всегда выслушиваютъ ученика изъ-за парты. Напротивъ даже они много выигрываютъ въ живости урока, въ экономіи времени, въ поддержаніи вниманія въ классѣ, когда, въ случаѣ нужды, перебираютъ, по вопросамъ, учащихся, требуя отъ нихъ и вниманія, и знанія, и быстрыхъ отвѣтовъ. Въ младшихъ классахъ особенно часто приходится наставнику, напримѣръ при катихизаціи урока, прибѣгать къ постоянному спрашиванію то одного, то другого ученика. Ужели каждый разъ вызывать ихъ для этого на средину класса?

Правда, здѣсь возникаетъ вопросъ о возможности заглядыванія ученика въ книгу или пользованія его услугами подсказывающихъ товарищей. Но для предупрежденія этого не требуется никакихъ особыхъ мѣръ: нуженъ только зоркій глазъ преподавателя, и нужна правильная дисциплина въ классѣ.

Въ защиту вызыванія на средину класса указываютъ иногда на то, что этимъ путемъ имѣется въ виду приучить ученика не смущаться говорить, стоя одиночно среди класса. Упражнение — сомнительное по послѣдствіямъ и едва ли нужное. Скорѣе, вмѣсто приобрѣтенія смѣлости, ученикъ, смутившись, лишній разъ скажетъ какую-нибудь несообразность при отвѣтѣ. Во всякомъ случаѣ для приученія къ публичному произношенію чего-либо, напримѣръ, стихотвореній, литературныхъ образцовъ, даже рѣчей, имѣются другія, болѣе соотвѣтственныя этой цѣли средства, чѣмъ вызываніе учениковъ для отвѣтовъ на средину класса во время урока, когда пріемъ этотъ бываетъ соединенъ съ разными неудобствами для прямыхъ нуждъ урока.

Другой вопросъ—о простановкѣ балловъ въ связи съ тѣми же вызываніями учениковъ на средину класса или вообще спрашиваніемъ учениковъ. Нѣкоторые преподаватели находятъ, что вызываніе учениковъ на средину даетъ наставнику право считать такой отвѣтъ ученика достаточнымъ для оцѣнки его опредѣленнымъ балломъ; иначе, говорятъ, трудно положить грань между спрашиваніями за партой: какой отвѣтъ считать подлежащимъ оцѣнкѣ опредѣленнымъ балломъ и какой не считать таковымъ. И ученики, добавляютъ преподаватели, защищающіе такую систему, опредѣленно знаютъ, какой отвѣтъ ихъ считается отвѣтомъ на баллъ и какой принимается за отвѣтъ, не подлежащій оцѣнкѣ опредѣленнымъ балломъ.

Полагаемъ, что преподаватели напрасно стѣсняють себя такими условіями для простановки балловъ ученику за отвѣты и приучаютъ къ тому же учениковъ, которые потомъ, по привычкѣ, начинаютъ думать, что только тогда баллъ за отвѣтъ и законенъ, когда онъ поставленъ ученику, побывавшему на срединѣ класса или у классной доски. Преподавателю необходимо предоставить больше свободы въ отношеніи къ простановкѣ балловъ: когда и за что проставить баллъ ученику и когда такового балла не проставлять,—вопросъ этотъ долженъ быть всецѣло предоставленъ усмотрѣнію

преподавателя. Иначе какъ же можетъ быть удержанъ авторитетъ преподавателя, если ученикъ будетъ считать себя въ правѣ опредѣлять для наставника условія, при которыхъ онъ можетъ поставить ему баллъ за отвѣтъ? Съ другой стороны, долгъ наставника быть объективнымъ и внимательнымъ при произнесеніи своихъ сужденій о званіяхъ учениковъ постановкою имъ опредѣленныхъ балловъ, такъ чтобы недоразумѣній по этому предмету между нимъ и учениками не могло возникать, а встрѣчающіяся недоумѣнія всегда легко можно разрѣшить, переспросивъ ученика, если онъ желаетъ исправить полученный имъ баллъ.

Съ постановкою балловъ иногда соединяется другая сторона, имѣющая въ жизни учебнаго заведенія нерѣдко немаловажное значеніе: постановка балловъ низкихъ принимается за мѣру учебно-воспитательнаго воздѣйствія на учащихся. По этимъ соображеніямъ преподаватель иногда щедро ставитъ двойки и единицы учащимся, думая этимъ побудить ихъ къ болѣе усерднымъ занятіямъ его предметами. Приходилось встрѣчаться съ случаями, когда преподавателемъ ставились въ классномъ журналѣ ученикамъ единицы съ особою выразительностію въ видѣ цифръ необычной высоты и необычно сильнаго нажима, такъ что испещренные единицами страницы журнала имѣли очень своеобразный видъ. Въ большинствѣ же случаевъ, конечно, вопросъ этотъ ставился мягче, единицы и двойки нестрили журналъ съ относительно умѣренностію, но все же многія изъ нихъ представлялись въ видѣ особаго способа поощренія ученика къ занятіямъ. И такого взгляда иногда держится цѣлая корпорація учебнаго заведенія (случалось съ этимъ встрѣчаться какъ въ мужскихъ духовныхъ училищахъ, такъ и въ женскихъ училищахъ), находя, что въ теченіе учебнаго года полезно производить строгую оцѣнку отвѣтовъ учащихся, чтобы потомъ, на экзаменахъ, при сведеніи итоговъ учебнаго года, можно было нѣсколько и уменьшить требовательность въ отношеніи къ отвѣтамъ учащихся.

Полагаемъ, что даже и въ такомъ ослабленномъ видѣ разсматриваемая точка зрѣнія на единицы и двойки едва ли правильна по существу и едва ли полезна для дѣла. Оцѣнка званій учащихся всегда должна быть одинаковая, выдержанная и справедливая, безъ всякихъ излишнихъ требованій и безъ всякихъ излишнихъ послабленій. И это — лучшее учебно-воспитательное средство для уча-

щихся, если мы хотимъ приучить ученика къ внимательному отношенію къ своимъ обязанностямъ. Учащіеся, живя мыслію и сердцемъ въ области идей, бываютъ особенно чутки къ правдѣ и инстинктивно замѣчаютъ всякое уклоненіе отъ нормы, будетъ ли это излишняя требовательность, или излишняя уступчивость со стороны наставника.

Наблюденія и замѣчанія по преподаванію отдѣльныхъ предметовъ.

I.

Переходя къ замѣткамъ относительно преподаванія отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ, останавливаюсь, прежде всего, на *Законъ Божіемъ*.

Св. исторія, которою начинается въ духовномъ училищѣ преподаваніе Закона Божія, повидимому, съ дидактической точки зрѣнія настолько проста для преподаванія, что относительно ея меньше всего можетъ быть допускаемо какихъ-либо дидактическихъ недостатковъ, тѣмъ болѣе, что къ изученію ея приступаютъ въ духовномъ училищѣ послѣ предварительнаго знакомства учащихся съ краткою св. исторіею Ветхаго и Новаго Заветъа.

Но, кажется, эта самая простота преподаванія и является нерѣдко главною причиною встрѣчающихся на практикѣ въ обильномъ количествѣ разныхъ дидактическихъ недостатковъ въ отношеніи къ этому предмету. Св. исторія преподается помощниками смотрителя, лѣтцамъ, такъ или иначе, но только не въ преподаваніи св. исторіи, выгодно заявившими себя до назначенія ихъ на эту административную должность. И вотъ лицо, съ успѣхомъ преподававшее напр., ариметикку съ географіею, или одинъ изъ древнихъ языковъ, или русскій языкъ, съ назначеніемъ на административную должность помощника смотрителя, приступаетъ къ преподаванію св. исторіи въ I и II классахъ училища. Мысли и заботы его главнѣйшимъ образомъ сосредоточены на административно-воспитательной дѣятельности по училищу, какъ наиболѣе трудной, сложной и важной. Неудивительно, что, при подобныхъ обстоятельствахъ, такой общезвѣстный съ малолѣтства для всѣхъ, не только что для спеціалиста-

богослова, предметъ, какъ св. исторія тѣмъ болѣе явится для преподавателя въ положеніи учебнаго предмета, слишкомъ простаго, яснаго для преподаванія и не требующаго особаго для себя труда со стороны наставника.

Начинается преподаваніе, и, дѣйствительно, все идетъ съ извѣстной точки зрѣнія успѣшно: раскрывается книжка учебника, гдѣ все сказано такъ ясно и точно; по ней безъ затрудненій рассказываетъ наставникъ, и такъ же безъ особаго труда заучиваютъ одинъ за другимъ священно-историческіе рассказы ученики. Дѣло идетъ съ достаточнымъ успѣхомъ: баллы получаютъ учениками удовлетворительныя, а иногда и хорошія.

Такова довольно нерѣдкая картина. Проста и методика предмета, умѣщающаяся въ двухъ словахъ—рассказать и повторить; просто и дѣло ученика—учить по учебнику. Иногда, за такую простотю дѣла, оно упрощается еще больше: прямо дается ученикамъ приготовить къ слѣдующему классу дальнѣйшую св. исторію, и они выучиваютъ ее по учебной книжкѣ.

Приходилось вслѣдствіе этого встрѣчаться съ тѣмъ, что наставникъ, при объясненіяхъ учащимся, не углублялся анализомъ преподаваемаго содержанія до болѣе широкаго пониманія того или другого мѣста изъ священно-историческаго разсказа. Передается, напр.,—возьму для примѣра такой случай,—евангельское повѣствованіе о посланіи Иисусомъ Христомъ апостоловъ на проповѣдь, гдѣ говорится, между прочимъ: «миръ вашъ къ вамъ возвратится» (Матѣ. 10, 13); слова эти произносятся изъ учебной книжки преподавателемъ и учениками, какъ само собою понятныя. Но потомъ оказывается, что въ дѣйствительности они не только непонятны ученикамъ, но и преподаватель затрудняется объяснить ихъ. Простота предмета нерѣдко ведетъ къ тому, что у преподавателя недостаетъ свѣжести, глубины и полноты знаній, которыя не подновляются и не расширяются. Оттого и у учениковъ, не смотря на обычное ихъ усердіе въ изученіи текста учебника, имѣются нерѣдко значительныя пробѣлы въ отношеніи къ пониманію того, что они отвѣчаютъ и съ перваго взгляда иногда какъ-бы и знаютъ.

Довольно обычный фактъ, что, рассказывая о священно-историческомъ событіи или объясняя то или иное мѣсто изъ Евангельскаго ученія или изъ ветхозавѣтныхъ пророчествъ, наставникъ не

обращается ни къ Библии, ни даже къ Евангелію. Объясняетъ, напр. преподаватель изъ новозавѣтной священной исторіи предсказаніе Іисуса Христа о разрушеніи храма и Іерусалима и о концѣ міра: это объясненіе состоитъ лишь въ передачѣ словъ учебной книжки протоіерея Соколова или Попова; — по Евангелію же ничего при этомъ не прочитывается, и даже Евангеліе ученикамъ не показывается. Или рассказывается наставникомъ притча о мытарѣ и фарисеѣ, — также по учебной книжкѣ, — ученики рассказъ преподавателя повторяютъ, и больше ничего. Опять точно не существуетъ Евангелія, откуда взято изложеніе этой притчи и въ учебникѣ. Не говоримъ уже о славянскомъ Евангеліи, къ которому тоже слѣдовало бы въ подобныхъ случаяхъ обращаться. Тогда не получалось бы, что, напримѣръ, передавая притчу Іисуса Христа о равной наградѣ работникамъ въ виноградникѣ, ученики знаютъ диварій, его вѣсъ и цѣнность, а славянское слово «пѣпявъ» (Матѹ. 20, 2 и др.) остается совершенно невѣдомымъ имъ, хотя въ богослуженіи Евангеліе читается у насъ всегда по славянскому тексту. Не видя славянскаго текста и читая по русской учебной книжкѣ, ученики привыкаютъ даже и слово мытарѣ произносить неправильно — «мѣтарѣ». Изучается также, напримѣръ, по учебнику исторія Синайскаго законодательства, читаются 10 заповѣдей Закона Божія: и преподавателю не приходитъ на мысль показать ученикамъ начертаніе этихъ заповѣдей въ Библии и прочесть ихъ въ классѣ по Библии! Для чего?! Въ учебникѣ вѣдь это есть... Приводятся пророчества Ісаии объ Эммануилѣ, о страданіяхъ Спасителя на крестѣ, даже заучиваются нѣкоторыя мѣста изъ этихъ пророчествъ. Но Библия ученику не показывается, и соответственныхъ мѣстъ изъ книги пророка Ісаи не прочитывается. Повидимому, совершенно естественно бы, начиная повѣствованіе о твореніи міра, притомъ въ окончательномъ и систематическомъ курсѣ священной исторіи, раскрыть Библию и прочесть по ней хотя бы нѣсколько строкъ изъ 1 гл. книги Бытія, чтобы учащіеся имѣли, по крайней мѣрѣ, нѣкоторое представленіе о первыхъ страницахъ Библии. И, однако, гдѣ это дѣлается?

Библия ученикамъ, вообще, мало гдѣ и показывается. Мнѣ приходилось встрѣчать не мало случаевъ, когда ученики I и II класса училища совершенно не видѣли Библии и понятія о ней не имѣли, и если встрѣчались среди нихъ такіе, которые видѣли Библию, то

они видѣли ее—одни «въ книжномъ магазинѣ», другіе—«дома у отца», третьи—«у брата, учащагося въ семинаріи», и т. п. Иногда преподаватель приносилъ въ классъ Библию и только показывалъ ее ученикамъ издали. А иногда преподаватель ограничивался относительно Библии сообщеніемъ ученикамъ, что «это—большая книга».

Оттого ученики не только не имѣли самыхъ общихъ конкретныхъ свѣдѣній о Библии и, отвѣчая, напр., исторію Руѳи, исторію Иова, не предполагали о существованіи соответствующихъ этимъ именамъ книгъ Священнаго Писанія, но не знали и Новаго Завѣта, не знали даже Евангелія. Послѣднее почти невѣроятно, но такіе факты встрѣчаются: въ одномъ училищѣ я, переспросивъ во II-мъ классѣ (гдѣ проходили священную исторію Новаго Завѣта), половину учениковъ, едва нашелъ такого, который видѣлъ Евангеліе, не говоря уже о Библии, которой никто не видѣлъ и о которой понятія не имѣли. На мой тамъ же вопросъ отвѣчавшему ученику: «видѣлъ ли онъ Новый Завѣтъ?»—былъ полученъ отвѣтъ, «видѣлъ». Но при этомъ оказалось, что подъ Новымъ Завѣтомъ онъ разумѣлъ учебникъ священной исторіи Новаго Завѣта, составленный протоіереемъ Соколовымъ.

Недостатки эти встрѣчаются въ отношеніи къ преподаванію священной исторіи какъ въ мужскихъ духовныхъ училищахъ, такъ и въ женскихъ,—въ послѣднихъ, впрочемъ, въ меньшей мѣрѣ,—быть можетъ, потому, что тамъ имѣется меньше поводовъ считать священную исторію за простой предметъ преподаванія. Бывали, однако, случаи, что и тамъ преподаватель прекрасно рассказывалъ почти лекцію о седминахъ Даніиловыхъ, опустивъ изъ вниманія сказать хотя бы то, что все рассказываемое имъ взято у него изъ Библии. Прочестъ же по Библии наиболѣе важныя мѣста объ этомъ: или, что еще лучше, предложить воспитанницамъ сдѣлать это, тѣмъ болѣе не представилось необходимымъ съ точки зрѣнія наставника. Въ другомъ училищѣ воспитанницы (II класса) рассказывали по учебнику о страданіяхъ Спасителя, не зная въ то же время, что рассказы эти взяты изъ Евангелія, что Евангелія написаны четырьмя Евангелистами, и не имѣя какого-либо опредѣленнаго представленія о содержаніи Евангелій.

Вопросъ, всѣмъ этимъ затрогиваемый, имѣетъ существенно-

важное значеніе, и не столько дидактическое учебно-школьное, но еще болѣе—*жизненное*.

Приходилось слышать въ оправданіе вышеуказанныхъ фактовъ, что обращаться при преподаваніи священной исторіи Ветхаго и Новаго Завѣта къ книгамъ Священнаго Писанія по однимъ—трудно, по другимъ—даже вредно.

Трудно: въ какомъ смыслѣ? Для преподавателя, дѣйствительно, легче рассказать по книжкѣ учебника прот. Соколова, Попова или Смирнова и тѣмъ ограничиться. Правда и то, что для того, чтобы пользоваться Священнымъ Писаніемъ на урокахъ, нужно знать Священное Писаніе; слѣдовательно, нужно потрудиться надъ этимъ. Но такой трудъ со стороны наставника—дѣло законное и необходимое. Въ томъ и главная причина недочетовъ въ преподаваніи священной исторіи, что предметъ этотъ считается простымъ и не требующимъ особаго труда со стороны наставника. Напротивъ, хотя и вѣрно, что предметъ этотъ—въ дидактическомъ отношеніи несложный, но не менѣе вѣрно и то, что со стороны преподавателя требуется немало труда, чтобы повести преподаваніе его надлежащимъ образомъ. Священная исторія захватываетъ все существо Священнаго Писанія и православнаго богословія, и нужно тонко и точно знать эти предметы, чтобы умѣть надлежаще преподавать ученикамъ священную исторію.

Но, требуя отъ преподавателя труда, дѣло это представляется простымъ и удобнымъ съ дидактической стороны. Не экзегетическое чтеніе Священнаго Писанія имѣется въ виду при прохожденіи священной исторіи, а, во-первыхъ, прежде всего, конкретное знакомство учащихся съ книгами Священнаго Писанія, т. е. они должны знать и видѣть Библию, Новый Завѣтъ и Евангеліе, а равно и общій ихъ составъ,—книги эти не должны быть для нихъ невѣдомыми книгами, равно какъ недостаточно, чтобы ученики только издали видѣли Библию и могли о ней только сказать, что это—большая книга; во-вторыхъ, при самомъ объясненіи уроковъ преподаватель долженъ наиболѣе важныя мѣста изъ того, что онъ приводитъ, тутъ же прочитывать въ классѣ, такъ чтобы въ мысли учащихся содержаніе священной исторіи, по возможности, ближе соединилось съ источникомъ ея—священными книгами. При знаніи преподавателемъ Библии, для него не составитъ труда прочесть самому или дать

прочестъ ученикамъ, во время самаго же урока, наиболѣе существенное изъ объясняемыхъ мѣстъ Библии, а иногда хотя бы даже показать, что есть такая-то книга въ Библии (напр., упомянутыя выше книги Руфъ и Иова). При такомъ преподаваніи въ сознаніи учащихся яснѣе и отчетливѣе будетъ восприниматься содержаніе преподаваемого урока и лучше будетъ помниться, тѣмъ если бы то же самое отвлеченно усвоилось по однимъ только учебнымъ книжкамъ. Глубина пониманія священно-историческихъ событій и, вообще, исторіи спасенія человѣческаго рода будетъ у ученика, при такомъ способѣ веденія объясненій, тоже значительно выше.

Понятно, что при подобномъ взглядѣ на дѣло указаніе на возможность какого-то вреда отъ знакомленія учащихся съ книгами Священнаго Писанія составляетъ недоразумѣніе, которому развѣ только съ католической точки зрѣнія относительно неумѣстности знакомства мірянъ съ Библіею можно находить какія-либо оправдательныя соображенія.

Но зато глубоко вредно, что установился почти обычай преподавать священную исторію и, вообще, Законъ Божій только по учебнымъ книжкамъ прот. Попова, Смирнова, Соколова и проч. Сектанты, изучающіе Священное Писаніе, пусть и по-своему, неправильно, показываютъ съ достаточною убѣдительностію, что довольно распространенная практика въ этомъ отношеніи стоитъ на ложномъ пути. Хотя бы и неправильно, съ искаженіемъ, но сектанты свою религіозную мысль и свои религіозныя чувства обращаютъ къ Священному Писанію. А къ чему направляется мысль учащагося при изученіи имъ въ школѣ основаній христіанскаго ученія? Къ школьнымъ учебнымъ книжкамъ? Психологія мальчика понятна, когда онъ начинаетъ говорить: Новый Завѣтъ—это учебныя книжки протоіерея Соколова съ изложеніемъ священной исторіи Новаго Завѣта. Здѣсь—первыя сѣмена равнодушія его къ Священному Писанію: его не приучали интересоваться чтеніемъ Евангелія и соединять съ этою книгою свои мысли и чувства,—чужою можетъ остаться для него эта книга и на всю жизнь. Нужно не забывать, что на урокахъ Закона Божія изучается *слово Божіе*; слово же Божіе находится въ *Священномъ Писаніи*, а не въ школьныхъ учебникахъ, которые являются лишь только въ положеніи *пособій* для уразумѣнія и усвоенія Священнаго Писанія.

Для успѣха преподаванія,—слѣдуетъ замѣтить,—важно, чтобы ознакомленіе учащихся, при прохожденіи священной исторіи въ I—II классахъ училища, съ книгами Священнаго Писанія *не было обращено* въ какое-либо *тѣлостное* для нихъ *особое дѣло*; оно должно быть соединяемо съ объясненіями наставника, какъ иллюстрирующей, оживляющей и восполняющей его объясненія методическій приемъ, не требующій со стороны ученика какого-либо иного труда, а лишь только *вспомоществующій* усвоенію того, что все равно онъ будетъ учить по учебнику. Неправильно поэтому, думаемъ, поступаютъ и тѣ, кто, какъ мнѣ приходилось встрѣчать, проходя священную исторію Новаго Завѣта, статья за статью, по учебнику, читаютъ потомъ съ учениками по Евангелію соответственныя мѣста въ свободныя классныя минуты, когда придется, иногда чрезъ 1—1½ мѣсяца послѣ прохожденія о томъ же по учебнику. Такое чтеніе, хотя и лучше, чѣмъ ничего и никогда не читать, все же не можетъ приносить должной пользы учащимся, такъ какъ раздѣлено большимъ промежуткомъ времени отъ соответственныхъ уроковъ Закона Божія въ классѣ: нужно дѣлать это, вообще, не послѣ объясненій урока наставникомъ, а *во время* такихъ объясненій и *въ связи* съ ними. Какъ по математикѣ наставникъ объясняетъ то или иное положеніе и одновременно пишетъ, что требуется, на доскѣ, такъ и въ настоящемъ случаѣ наставникъ дѣлаетъ известныя объясненія и *одновременно* обращается къ Библии, показывая, что нужно, самъ прочитываетъ по священной книгѣ то или иное мѣсто или предлагаетъ сдѣлать это ученику и проч. Словомъ, идетъ *одна непрерывная работа*, одновременно охватывающая разныя стороны преподаваемого учебнаго матеріала.

Съ этимъ должно быть соединено и пользованіе другими наглядными учебными пособиями, какія имѣются въ училищѣ, по крайней мѣрѣ—географическими картами, священно-историческими картинками, чертежами (напримѣръ, Иерусалимскаго храма, скинии). Въ дѣйствительности столь обычными пособиями при преподаваніи не пользуются, или пользуются недостаточно или неправильно.

Такъ, напримѣръ, священно-географическая карта встрѣчается въ училищахъ обычно только такая, гдѣ изображена одна Палестина; карты же, приравненной для изученія ветхозавѣтной священной

исторіи, т. е. съ Египтомъ и Аравіей, также—и Месопотаміи, обычно не имѣется, даже болѣе,—рѣдко гдѣ я ее встрѣчалъ. Случалось слышать, что о существованіи такихъ географическихъ картъ и не знаютъ совершенно. Конечно, можно было бы въ крайнемъ случаѣ обращаться для этого къ глобусу и къ общимъ географическимъ картамъ (хотя бы полушарій). Но и этого не дѣлалось. Самое болѣе, что заглядывали въ чертежъ географической карты, имѣвшейся при учебной книжкѣ, хотя и это дѣлалось не всегда. Вслѣдствіе этого священно-географическія свѣдѣнія у учащихся бывають обычно самыя недостаточныя, а иногда, говоря о Палестинѣ, Египтѣ, ученики и совершенно не имѣли представленія, гдѣ находятся эти страны. Даже на вопросъ: въ какой части свѣта находится Египеть?—часто не давалось ученикомъ отвѣта, или ученики говорили, напримѣръ: Египеть находится въ Европѣ, Палестина—въ Африкѣ, гору Синай указывали въ Палестинѣ и проч. Преподаватель въ подобныхъ случаяхъ иногда пояснялъ, оправдывая такое незнаніе учениковъ: «географію еще не учили въ этомъ классѣ (I классѣ)».

И въ женскихъ училищахъ приходится встрѣчаться съ тѣмъ же дидактическимъ недостаткомъ: и тамъ въ I—III классахъ иногда не знаютъ, даже приблизительно, гдѣ находится Палестина,—далеко ли, близко ли отъ насъ, но, во всякомъ случаѣ, полагая, что она находится въ Россіи.

На священно-историческія картины, тѣмъ болѣе, мало обращается вниманія при преподаваніи священной исторіи. Даже и тогда, когда онѣ есть въ училищѣ, для нужды, напримѣръ, приготовительнаго класса, или по другой причинѣ, не приносили ихъ въ классъ, точно полагая, что ученики I класса училища, и тѣмъ болѣе II класса, переросли такія элементарныя пособія. Случалось слышать и такія оправдательныя сужденія, что пользованіе священно-историческими картинами вредно при преподаваніи священной исторіи. Почему?—нелегко было бы понять. Впрочемъ, при неправильномъ пользованіи, всякое учебное пособіе можно сдѣлать, если не вреднымъ, то малополезнымъ или даже бесполезнымъ.

Имѣеть немаловажное значеніе и пользованіе чертежами при прохожденіи священной исторіи, напримѣръ, чертежами скинии, Иерусалимскаго храма. Полезно предлагать ученикамъ въ приблизи-

тельномъ чертежѣ на классной доскѣ указывать географическое положеніе тѣхъ или другихъ священно-историческихъ мѣстностей, городовъ, горъ, рѣкъ. Все это будетъ много способствовать ясности и отчетливости усвоенія изучаемаго содержанія, особенно въ отношенія къ тѣмъ изъ учениковъ, которые имѣютъ память зрительнаго или моторнаго типа.

Конечно, не съ одними только такими недочетами приходилось мнѣ встрѣчаться въ духовныхъ училищахъ: видѣлъ я и безукоризненно хорошее преподаваніе, или преподаваніе, въ которомъ одинъ какой-либо недочетъ съ избыткомъ покрывался имѣвшимися достоинствами. Но тѣмъ лучше станетъ, если не будетъ встрѣчаться и вышеуказанныхъ недостатковъ.

Особо близкое отношеніе преподавателя къ учебной книжкѣ, пересказъ содержанія которой составляетъ все существо преподавательскихъ объясненій, ведетъ само собою къ новому неизбежному недостатку—къ *суженію содержанія* того учебнаго матеріала, который подлежитъ изученію въ священной исторіи. Изучается въ священной исторіи собственно не исторія, какъ таковая, а—*домостроительство спасенія человеческого рода*. Слѣдовательно, вопросы изъ христіанскаго ученія въ св. исторіи и чрезъ нее затрогиваются много, какъ это даже вѣдше особенно видно въ св. исторіи Новаго Завѣта, гдѣ излагается съ достаточною подробностію именно *ученіе* Спасителя. Для наставника открывается этимъ широкій просторъ для объясненій, въ которыхъ не только можетъ, но и должно быть, въ доступной для дѣтскаго пониманія мѣрѣ, изложено основное существо христіанскаго богословія и существо вслѣдъ затѣмъ изучаемаго въ училищѣ катихизиса, съ болѣе подробнымъ и полнымъ изложеніемъ христіанскихъ истинъ. Но коль скоро учебникъ своими строками опредѣляетъ преподавательскія объясненія, коль скоро наставникъ только рассказываетъ по учебнику, а ученикъ учитъ потомъ по учебнику, то получается въ результатъ то свойство преподаванія, которое называется *книжностью его*. А въ ученикахъ оно сказывается, какъ механическое заучиваніе словъ учебника, безъ надлежащаго разумѣнія, или, какъ обычно бываетъ,—въ предѣлахъ вербальнаго пониманія. Въ итогѣ—нарушеніе важнѣйшаго дидактическаго начала—*жизненности* преподаванія: преподается *для школы*, и учатся *для школы*, а *жизнь* идетъ *особо* отъ этого...

Иногда же случается, что выдвигаются *второстепенныя* стороны, въ ущербъ основному смыслу священной исторіи, и результаты тоже получаются не тѣ, которые должны бы быть. Вышняя исторія еврейскаго народа заслоняетъ внутренний смыслъ священной исторіи Ветхаго Завета, и даже во вышней исторіи главное и второстепенное мало различаются: исторія Эсаври, напримѣръ, разсказывается преподавателемъ ученикамъ и требуется отъ нихъ со всѣми подробностями, впадающими даже въ націоналистическій нѣскольکو тонъ, а ученики въ то же время полагаютъ, что Давидъ былъ сынъ Саула, о судяхъ еврейскаго народа представленія ко времени прохожденія исторіи Эсаври уже не сохранили, отъ царей ихъ не отличали; вообще, отвѣчая заученными фигуральными оборотами и возвышеннымъ слогомъ, существа дѣла не понимали.

Надлежащее освѣщеніе внутреннего смысла священно-историческихъ событій, какъ исторіи спасенія человѣческаго рода, само собою ведетъ и къ соответственному этому тону преподаванія. А онъ не всегда бываетъ таковъ, какимъ бы долженъ быть: книжность преподаванія нерѣдко мертвитъ и тонъ его, внося въ преподаваніе сухость разсудочной рѣчи. Конечно, нерѣдко бываетъ и задушевность убѣжденнаго слова, но бываетъ и то, что книжное преподаваніе сказывается и въ словѣ по-книжному или слово наставника получаетъ искусственно-проповѣдническій тонъ. Проникновеніе мысли наставника въ глубокій внутренний смыслъ священной исторіи и разностороннее освѣщеніе ея предъ учащимися само собою найдетъ правильное выраженіе и въ словѣ преподавателя, найдетъ потомъ откликъ и въ душѣ учащихся. Во всякомъ случаѣ, надлежащее воспитательное воздѣйствіе на учащихся должно входить въ прямыя задачи преподаванія священной исторіи въ школь.

II.

1. Въ отношеніи къ преподаванію *катехизиса* встрѣчаются нерѣдко недостатки, подобные тѣмъ, какіе были отмѣчены въ отношеніи къ преподаванію священной исторіи.

И прежде всего на Библию, на ознакомленіе съ самыми *священными книгами*, далеко не всегда обращается должное вниманіе. Когда проходятъ священную исторію по учебнымъ книжкамъ, не

обращаясь къ Священному Писанію, то иногда въ оправданіе этого говорятъ, что съ священными книгами ученики познакомятся въ старшихъ классахъ—при изученіи катихизиса. Сужденіе такое неправильно прежде всего по существу дѣла, потому что содержаніе священной исторіи, пережитое мыслию и чувствомъ учащихся только по однѣмъ учебнымъ книжкамъ, безъ ассоцірованія его съ священными книгами, оставить въ душѣ каждого глубокой слѣдъ и вторично переживаться при изученіи катихизиса въ такой полной формѣ уже не можетъ: два года внутренней мыслительной работы учащихся такъ и останутся построенными не на твердомъ фундаментѣ непосредственныхъ воспріятій души учащихся отъ слова Божія, въ священныхъ книгахъ именно имѣющагося. А затѣмъ, во вторыхъ, и въ дѣйствительной практикѣ учебныхъ заведеній надежды эти на старшіе классы училища перѣдко не оправдываются.

Чтобы при изученіи катихизиса совершенно не обращались къ книгамъ Священнаго Писанія, этого, конечно, не бываетъ: хотя что-либо въ этомъ отношеніи исполняется и хотя какіе-либо тексты Священнаго Писанія въ классѣ по книгамъ Священнаго Писанія прочитываются. Но достаточно ли этого?

Обычно обращаются только къ книгамъ Священнаго Писанія Новаго Завѣта. Библии и здѣсь, въ старшихъ классахъ училища, предъ учениками не бываетъ, и неудивительно, что ученикъ, не выдавшій Библии въ I—II классахъ, при прохожденіи священной исторіи, и до окончанія курса остается безъ ознакомленія съ нею, хотя бы самаго общаго, зная о ней только по слуху и иногда лишь то одно, что это—«большая книга». Однажды ученику IV класса, перечислявшему на урокѣ священныя книги Ветхаго и Новаго Завѣта, былъ предложенъ вопросъ: чѣмъ, какимъ повѣствованіемъ начинается Библия? Ученикъ, учившій о сотвореніи міра только по священной исторіи протоіерея Соколова и никогда, видимо, не слышавшій, что повѣствованіемъ о твореніи міра начинается Библия, не зналъ, что сказать на предложенный ему вопросъ, и молчалъ. Тогда предложенъ былъ ему этотъ же вопросъ иначе: какая первая книга въ Библии? какою книгою Священнаго Писанія начинается Библия? Ученикъ называетъ книгу Бытія. Видѣлъ ли онъ ее?—предлагается вопросъ. Видѣлъ. Гдѣ? Ученикъ быстро перевертываетъ страницы катихизиса, отыскиваетъ страницу съ перечнемъ

на ней книгъ Священнаго Писанія, указываетъ на строку, гдѣ въ отвѣтъ на вопросъ: «какъ исчисляются ветхозавѣтныя книги?»—напечатано: «1) книга Бытія»,—и говорить: «вотъ»!

Такимъ образомъ, оказывается, что ученикъ знаетъ о книгѣ Бытія къ окончанію курса духовнаго училища только *слова*—«книга Бытія», напечатанныя въ катихизисѣ и имъ заученныя, и больше ничего... Подобныя же свѣдѣнія онъ имѣлъ, какъ обнаружилось затѣмъ, и о другихъ священныхъ книгахъ, и не только Ветхаго Завѣта, но даже, отчасти, и Новаго. Апокалипсисъ, напримѣръ, онъ ищетъ въ *среди* книгъ Новаго Завѣта, даже забывая, что въ учившемся имъ перечисленіи книгъ Священнаго Писанія Новаго Завѣта Апокалипсисъ стоитъ на концѣ, какъ заключительная изъ священныхъ книгъ Новаго Завѣта. Да и что такое «Новый Завѣтъ», какъ часть Библии, онъ опредѣленно не знаетъ, такъ какъ книги этой онъ никогда, строго говоря, и не разсматривалъ. И въ то же время, не смотря на столь существенныя пробѣлы, нельзя сказать, чтобы и такіе ученики не знали катихизиса, или чтобы учили его съ недостаточнымъ усердіемъ: съ словами катихизиса они имѣютъ нѣкоторый навыкъ обращаться. Такимъ образомъ вопросъ сводится къ такимъ дидактическимъ недочетамъ, которые безъ затрудненія соединяются съ школьно-принятымъ знаніемъ катихизиса.

Книжность—вотъ обычное больное мѣсто школьнаго преподаванія. Она же и въ данномъ случаѣ является существомъ отмѣчаемаго дидактическаго недостатка. Если бы не страницы учебника опредѣляли учебное дѣло, а то *живое*, то *жизненное*, что значитъ на этихъ страницахъ, тогда многое въ преподаваніи шло бы далеко иначе. Невозможно стало бы тогда то, чтобы источникъ всего вѣроученія и правоученія христіанскаго—книги Священнаго Писанія—былъ оставляемъ безъ должнаго къ нему вниманія и замѣнялся составленными по нему учебными книжками.

Невозможно было бы также и то, чтобы изученіе по катихизису отдѣла о молитвѣ не напоминало преподавателю обратить вниманіе: *знаютъ ли ученики молитвы* и не слѣдуетъ ли въ этомъ отношеніи обновить память учащихъся, а въ случаѣ нужды—и дать соответственное наставленіе учащимся? Между тѣмъ, факты такого рода нерѣдки по училищамъ, и ученики IV класса, отвѣчавшіе по катихизису о молитвѣ, оказывались не знающими повседневныхъ

утреннихъ и вечернихъ молитвъ, а въ пониманіи текста молитвъ иногда обнаруживали немѣніе самыхъ элементарныхъ познаній. Напримѣръ, въ молитвѣ «Достойно есть» слова: «яко воистину»—оказывались имъ иногда совершенно непонятными по смыслу ихъ. Неизлишне сказать при этомъ, что едва ли допустимо въ духовной школѣ, чтобы ученики не знали также и 50-го псалма, столь часто встрѣчаемаго ими къ тому же при изученіи церковнаго устава. Между тѣмъ, незнаніе его—обычное явленіе. Только при книжно-формальномъ изученіи Закона Божія возможны такіе пробѣлы.

Случается и то, что самыя *объясненія*, даваемыя при преподаваніи катихизиса, бывають мало принаровленные къ пониманію учащихся, а отвлеченныя обобщенныя положенія катихизическаго ученія не расчленяются на составные свои элементы, не конкретизируются и не сближаются съ жизнью. Иногда же преподаватель входитъ въ частности, превышающія пониманіе учащихся; говори, напримѣръ, о лютеранствѣ, сообщаетъ такія историческія и инныя подробности о Лютерѣ и лютеранствѣ, которыя умѣстны только въ курсѣ семинаріи.

Катихизисъ—не лежокъ и для преподаванія, если вести его правильно, съ надлежащимъ анализомъ и освѣщеніемъ его содержанія, а не съ вербальными только объясненіями текста катихизиса; не лежокъ онъ и для учащихся, отъ которыхъ требуется значительная подготовка, чтобы заучиваемый ими текстъ катихизиса не былъ для нихъ буквою, усвоенною лишь на память. Входитъ въ этотъ вопросъ не составляетъ задачу этихъ замѣтокъ, содержащихъ въ себѣ указаніе лишь на нѣкоторые фактически наблюдавшіеся мною недочеты преподаванія даннаго предмета.

Будетъ неизлишне указать, что рядомъ съ случаями довольно широкаго, хотя обычно и отвлеченнаго, анализа катихизическихъ истинъ, встрѣчаются, иногда въ тѣхъ же классахъ, факты, свидѣтельствующіе, что, уходя въ глубину и даль предмета, преподаватель опускалъ изъ вида *близкое и элементарное*: ученикъ, напримѣръ, вдругъ оказывался не понимающимъ прямого смысла словъ символа вѣры: «спокланяема и славима». Бывали и такіе случаи, что ученикъ не понималъ, даже элементарно, словъ символа вѣры: «Бога истинна отъ Бога истинна», «единосущна Отцу» и т. п.

Или вдругъ ученикъ говорилъ: *Иисусъ Христосъ* (а не Сынъ Божій, Богъ Слово) предвѣчно рождается отъ Отца. Въ такомъ же смыслѣ, впрочемъ, выражался, оказалось, и преподаватель, не считая нужнымъ различать установленную терминологию наименованій Второго Лица Пресвятой Троицы, соответственно предвѣчному Его бытію и по воплощеніи отъ Пресвятой Дѣвы Маріи.

Въ другихъ случаяхъ преподавателемъ проводился, при объясненіи катихизическихъ истинъ, слишкомъ виѣшне-юридическій взглядъ на отношенія между Богомъ и человѣкомъ въ актахъ грѣхонпаденія человѣка, его искупленія, оправданія и спасенія; иногда также слишкомъ выдвигалась виѣшняя сторона въ нравственной жизни, въ ущербъ внутренней. Въ виду важнаго значенія катихизиса въ системѣ предметовъ духовной школы (какъ и всякой другой, впрочемъ), преподавателю необходимо возможно глубже и полнѣе знать богословіе, чтобы каждое его объясненіе имѣло точный смыслъ и всесторонне отражало въ себѣ христіанское ученіе. Это—первыя сѣмена религіознаго пониманія, въ періодъ перехода малолѣтка къ самосознательной внутренней жизни, и важно, чтобы эти сѣмена были вполне доброкачественныя.

Приходилось также встрѣчаться съ затрудненіями учащихся въ пониманіи ими отношенія десяти заповѣдей Закона Божія къ заповѣдямъ о блаженствѣ. У нихъ обычно складывалось представленіе, что заповѣди о блаженствѣ и заповѣди Закона Божія, стоящія въ разныхъ отдѣлахъ катихизиса, не находятся между собою во взаимной связи. Иногда заповѣди о блаженствѣ понимались, даже какъ такія, которыя не имѣютъ для христіанина обязательности и предложены Спасителемъ для тѣхъ, кто стремится къ высшему нравственному совершенствованію, какъ высшій видъ нравственной жизни христіанина, не смотря на то, что заповѣди эти даже и начинаются ублаженіемъ перваго и необходимаго условія *всякаго* вида нравственнаго совершенствованія — нищеты духовной или смиренія предъ Богомъ. Христіанское ученіе о нравственности, въ основахъ своихъ ясно изложенное въ заповѣдяхъ о любви къ Богу и ближнему (Матѣ. 22, 36—40), частіе затѣмъ раскрывается въ 10 заповѣдяхъ Закона Божія по логическому своему раздѣленію, а въ евангельскихъ заповѣдяхъ о блаженствѣ—по ступенямъ внутренняго нравственнаго развитія христіанина.

Встрѣчаются на практикѣ и другіе случаи, требующіе, какъ обнаруживалось изъ отвѣтовъ учениковъ, со стороны преподавателя вниманія и соответственныхъ разъясненій.

Вотъ, напримѣръ, мѣсто катихизиса о томъ, что слѣдуетъ разумѣть въ молитвѣ Господней подъ именемъ искушенія. Въ отвѣтъ на вопросъ объ этомъ сказано, что подъ именемъ искушенія разумѣется «такое стеченіе обстоятельствъ, въ которомъ есть *близкая опасность потерять вѣру*, или впасть въ *тяжкій грѣхъ*». Какъ, спрашивается, смотрѣть на такіе случаи стеченія обстоятельствъ, когда не бываетъ воѣхъ, указанныхъ выше, условій, т. е. когда, напримѣръ, предстоитъ христіанину опасность не потерять вѣру, а только *поколебаться* въ ней или только *соблазниться мыслию* по какому-либо предмету вѣры, а также, когда предстоитъ опасность впасть въ грѣхъ, не относимый къ числу особыхъ, *тяжкихъ* грѣховъ, или, наконецъ, когда опасность потерять вѣру или впасть въ тяжкій грѣхъ, хотя и будетъ, но *не близкая*, въ смыслѣ отношеній по времени? Такого рода стеченія обстоятельствъ разумѣются ли подъ именемъ искушеній и долженъ ли христіанинъ молиться объ охраненіи его отъ нихъ?

И далѣе—въ отвѣтъ на вопросъ: «откуда приходятъ таковыя искушенія»?—говорится: «отъ плоти нашей, отъ міра, или отъ другихъ людей, и отъ діавола». Но искушенія приходятъ и *отъ души* нашей, отъ грѣховнаго строя ея. «Отъ сердца исходятъ помышленія злая» (Мато. 15, 19), сказалъ Спаситель.

Или еще мѣсто. При объясненіи шестой заповѣди блаженства: «блажени чистія сердцемъ, яко тѣя Бога узрятъ»—чистота сердца, высшее состояніе нравственнаго совершенства христіанина, за которую обѣтована и высшая награда—лицезрѣніе Бога, объясняется чрезъ сопоставленіе съ чистосердечіемъ, или искренностью, прямодушіемъ, одною изъ низшихъ добродѣтелей, которая можетъ сочетаться въ человѣкѣ съ разнообразнымъ нравственнымъ содержаніемъ, иногда даже и совершенно далекимъ отъ чистоты сердца, разумѣющейся въ шестой заповѣди блаженства. Связь между этими добродѣтелями имѣется собственно лишь по созвучію словъ, т. е. чисто фонетическая, а не по существу ихъ внутренняго содержанія.

Со стороны преподавателя требуется въ подобныхъ случаяхъ принятіе въ соображеніе всего того, что можетъ повести къ не-

ясности пониманія учениками истинъ христіанскаго ученія,—иначе безъ надлежащихъ разъясненій, какъ это случается, ученики будутъ только механически повторять заученный текстъ катихизиса.

Вопросо-отвѣтная форма изложенія катихизиса, назначенная служить къ упрощенію усвоенія катихизическаго ученія, далеко не всегда исполняетъ такое свое назначеніе. Иногда же она примѣняется даже такъ, что является скорѣе источникомъ недоразумѣній, чѣмъ средствомъ дидактическаго облегченія для учащихся въ усвоеніи преподаваемаго имъ содержанія. Приходилось встрѣчаться, на примѣръ, съ такимъ случаемъ: преподаватель вызывалъ на средину класса двухъ учениковъ и распоряжался, чтобы одинъ изъ нихъ предлагалъ по катихизису вопросы, а другой давалъ на это отвѣты. Дѣлалось это преподавателемъ въ видахъ оживленія класса и поднятія самодѣтельности учащихся; но оживленіе и самодѣтельность въ дѣйствительности получались, какъ и слѣдовало ожидать, въ обратномъ направленіи: одни изъ учениковъ приходили въ веселое настроеніе, другіе обижались на то, что имъ предлагалось отвѣчать товарищу-ученику, а въ результатѣ получалось нарушеніе дисциплины въ классѣ, съ разными осложненіями.

Дисциплина, правда, сохраняется и осложненій не бываетъ, когда вопросы предлагаетъ преподаватель, а ученикъ даетъ ему отвѣты. Но не все и здѣсь дидактически полезно, такъ какъ дробленіе въ учебникѣ извѣстнаго положенія на части иногда больше затрудняетъ усвоеніе его учениками, чѣмъ содѣйствуетъ ему, иногда же ведетъ къ механичности мыслительной работы ученика. Иногда вопросы обращаются въ отвѣтъ самимъ ученикомъ и онъ отвѣчаетъ связною монологическою рѣчью, переходя отъ одного вопроса и отвѣта къ слѣдующему вопросу и отвѣту, и т. д. Это нерѣдко считается высшею степенью дидактическихъ успѣховъ въ примѣненіи вопросо-отвѣтной формы при изученіи катихизиса.

Немаловажно въ отношеніи къ катихизису и то, чтобы *тонъ преподаванія* былъ не сухой—разсудочный, какъ это въ практикѣ нерѣдко случается, а—проникнутый теплымъ чувствомъ вѣры и убѣжденія. При требованіи отъ учениковъ книжнаго знанія, иногда забываютъ объ этомъ, или, по крайней мѣрѣ, не слѣдятъ за этимъ и не обращаютъ на это необходимаго вниманія въ той степени, какъ требовало бы этого существо дѣла.

Вопросъ о постановкѣ преподаванія катихизиса—сложный и важный, и въ отношеніи къ нему уже намѣчена подготовительная работа бывшимъ въ августѣ 1909 года съѣздомъ законоучителей среднихъ учебныхъ заведеній, пришедшимъ къ заключенію о необходимости пересмотра формы и содержанія катихизиса соотвѣтственно учебнымъ нуждамъ средней школы. По этому вопросу приходилось уже отчасти высказываться и мнѣ (Россія, №№ 1129 и 1130 за 28 и 29 іюля 1909 г.). Рѣшенія, какія будутъ приняты относительно свѣтской средней школы, отразятся, конечно, въ свое время и на постановкѣ преподаванія этого предмета въ духовной школѣ. Въ духовной школѣ все же вопросъ этотъ имѣетъ, по существу дѣла, нѣсколько иную постановку, въ виду того, что за катихизисомъ слѣдуетъ въ семинарскомъ курсѣ подробное преподаваніе богословскихъ наукъ, чего нѣтъ въ свѣтской школѣ, гдѣ катихизисомъ оканчивается ознакомленіе учащихся съ истинами христіанской вѣры и нравственности.

Возникающія при преподаваніи катихизиса затрудненія будутъ, нужно думать, приняты во вниманіе при пересмотрѣ его для примѣненія его къ учебнымъ нуждамъ, какъ школьно-учебнаго руководства. Тогда, быть можетъ, благовременно будетъ обратить вниманіе и на самыя основанія плана, принятаго въ катихизисѣ, гдѣ все христіанское ученіе дѣлится на три отдѣла—о вѣрѣ, надеждѣ и любви, соотвѣтственно тремъ основнымъ христіанскимъ добродѣтелямъ.

Что добродѣтели эти полно обнимаютъ всѣ стороны нравственной жизни христіанина, это, конечно, безспорно. Но другой вопросъ: удобно ли, въ дидактическихъ цѣляхъ, распланировывать по такимъ отдѣламъ все христіанское ученіе? Первый отдѣлъ—ученіе о вѣрѣ—не возбуждаетъ, правда, какихъ-либо затрудненій или недоумѣній. Но два другіе отдѣла—о надеждѣ и любви—логически не такъ опредѣленно *отграничиваются*, чтобы можно было одно изъ содержанія христіанскаго правоученія отнести къ надеждѣ, а другое—къ любви.

И дѣйствительно, къ отдѣлу о надеждѣ христіанской отнесены молитва Господня и заповѣди о блаженствѣ. Но заповѣди о блаженствѣ относятся въ то же время и *къ любви*. «Блаженни многостивни, блаженни миротворцы»: развѣ это не виды проявленія любви

къ ближнимъ? «Блажени есте, егда поносятъ вамъ, и ижденуть, и рекутъ всякъ золь глаголь, на вы лжуще Мене ради»: развѣ мученическій подвигъ—не высшая степень проявленія любви къ Богу? И молитва, какъ нравственная обязанность христіанина, не разумѣется ли и въ первой заповѣди Закона Божія: «Азь есмь Господь Богъ твой»? Молитва же Господня, какъ образецъ христіанской молитвы, и имѣетъ значеніе прежде всего такого *образа молитвы*.

Въ пространномъ катихизисѣ обо всемъ этомъ сказано въ выраженіяхъ, заслуживающихъ вниманія: на принятое въ немъ раздѣленіе содержанія христіанскаго ученія указано, какъ на одно изъ *возможныхъ*, т. е. *допустимыхъ* раздѣленій, но не какъ необходимое, т. е. такое, которое, лежа въ самыхъ основахъ христіанскаго ученія, инымъ замѣнено быть не можетъ, безъ ущерба для существа дѣла.

Вотъ это мѣсто. На вопросъ: «какъ представить катихизическое ученіе благочестія въ правильномъ составѣ?»—дается такой отвѣтъ, что для сего *можно* принять за основаніе изреченіе апостола Павла, что все занятіе христіанина въ настоящей жизни должны составлять сн три: вѣра, надежда, любовь» (1 Кор. 13, 13). И дальше, тогда какъ о вѣрѣ *опредѣленно* сказано, что Церковь вводитъ насъ въ ученіе о вѣрѣ посредствомъ символа вѣры,—относительно надежды и любви поставлены вопросы *условно*: «что *можно* принять въ руководство для ученія о надеждѣ? гдѣ *можно* найти начальное ученіе о любви?» Только въ этой условной формѣ говорится, что въ руководство для ученія о надеждѣ *могутъ* быть приняты изреченія Господни о блаженствѣ и молитва Господня и что начальное ученіе о любви *можетъ* быть найдено въ десяти заповѣдяхъ Закона Божія.

Слѣдовательно, надежда христіанская воспитывается *не одною только* молитвою и исполненіемъ заповѣдей о блаженствѣ, а также и ученіе о любви христіанской *не въ однихъ только* десяти заповѣдяхъ Закона Божія изложено. И дѣйствительно, надежда христіанская воспитывается также и *вторю*: «безъ вѣры невозможно угодити Богу» и вѣрующимъ въ Него Богъ «мздовоздатель бываетъ» (Евр. 11, 6), вѣра ведетъ «во спасеніе», «глаголетъ бо Писаніе: всякъ вѣруяй во-нь не постыдится» (Римл. 10, 10, 11);

«мы бо духомъ отъ вѣры упованія правды ждемъ» (Гал. 5, 5). Съ другой стороны, христіанская надежда воспитывается въ вѣрующихъ исполненіемъ воли Божіей, выраженной въ десяти заповѣдяхъ Закона Божія, т. е. воспитывается *любовію*. «Видеть въ царствіе небесное, сказалъ Спаситель, творяй волю Отца Моего, иже есть на небесѣхъ» (Матѣ. 7, 21). И когда вѣкто спросилъ Іисуса Христа: «Учителю благій, что благо сотворю, да имамъ животъ вѣчный?» — то Спаситель сказалъ: «аще хочещи вйти въ животъ (вѣчный), соблюди заповѣди», и затѣмъ указалъ заповѣди Закона Божія, данныя при Синаѣ (Матѣ. 19, 16—19).

Надежда христіанская такимъ образомъ питается и *отъ вѣры* и *отъ любви*. А потому и содержаніе соответственнаго отдѣла катихизиса самостоятельнаго значенія не имѣеть, и отдѣльное изложеніе содержанія его ведетъ къ нѣкоторымъ дидактическимъ неудобствамъ при объясненіи учащимся христіанскаго ученія, между прочимъ и къ вышеуказанному обособленію десяти заповѣдей Закона Божія отъ евангельскихъ заповѣдей о блаженствѣ.

Дидактическіе недочеты катихизиса, какъ *школьно-учебнаго* руководства, многократно вызывавшіе появленіе разнообразныхъ приспособленій содержанія и изложенія его къ учебнымъ нуждамъ школы, болѣе или менѣе ощутительно сказываются на познаніяхъ учениковъ въ Законѣ Божіемъ и требуютъ со стороны преподавателей тѣмъ болѣе внимательности и опытности въ преподаваніи этого предмета.

2. Съ катихизисомъ соединяется въ духовномъ училищѣ по той же каедрѣ кромѣ того преподаваніе *объясненія богослуженія и церковнаго устава*. Предметъ этотъ, если смотрѣть на него съ точки зрѣнія общихъ нуждъ средней школы, преподается въ духовныхъ училищахъ достаточно правильно. Но нѣсколько иные выводы могутъ получаться, если посмотрѣть на него съ точки зрѣнія нуждъ духовной школы. Въ духовной школѣ выдвигается особое значеніе знанія учащимися церковнаго устава въ практическомъ смыслѣ, т. е. съ достаточнымъ умѣніемъ въ исполненіи учащимися обязанностей чтецовъ и пѣвцовъ при богослуженіи. Съ этой практической стороны постановка преподаванія церковнаго устава страдаетъ нѣрѣдко болѣе или менѣе значительными недостатками, такъ какъ учащіеся изучаютъ церковный уставъ больше теоретически.

Причина этого въ нѣкоторой мѣрѣ заключается въ самыхъ преподавателяхъ этого предмета, знающихъ этотъ предметъ обычно также лишь теоретически. Было бы поэтому полезно организовать практическое ознакомленіе учащихся съ порядкомъ совершенія богослуженія на болѣе правильныхъ и устойчивыхъ началахъ, чѣмъ это бывастъ въ духовныхъ училищахъ въ настоящее время, когда все это зависитъ нерѣдко отъ случайныхъ обстоятельствъ и вообще признается имѣющимъ относительно второстепенное значеніе. Съ этой стороны нужно было бы объединить въ одно общее требованія въ отношеніи къ церковному уставу, церковному пѣнію и церковно-славянскому чтенію, и баллы по уставу обозначать въ зависимости отъ соответственныхъ познаній въ соединенныхъ съ нимъ по существу дѣла указанныхъ предметахъ. Было бы полезно и самое преподаваніе церковнаго устава, предполагающее практическое знаніе его преподавателемъ, не соединять непременно съ преподаваніемъ катихизиса и допустить возможность, въ случаѣ нужды, другихъ сочетаній его въ отношеніи къ преподающему лицу.

III.

Съ преподаваніемъ Закона Божія въ духовныхъ училищахъ находится отчасти къ связи преподаваніе краткой *русской исторіи, церковной и гражданской*, съ предварительнымъ сообщеніемъ краткихъ свѣдѣній изъ *общей церковной исторіи*. Предметъ этотъ, преподаваемый въ III—IV классахъ училища вѣдѣ за окончаніемъ священной исторіи Нового Завѣта, предполагаетъ общее ознакомленіе учащихся съ важнѣйшими фактами изъ исторіи утвержденія христіанства въ мірѣ, особенно въ періодъ вселенскихъ соборовъ, и затѣмъ уже изложеніе важнѣйшихъ свѣдѣній изъ русской исторіи, одновременно—церковной и гражданской, въ взаимной связи церковно-общественныхъ событій отечественной исторіи.

Въ программномъ отношеніи въ преподаваніи исторіи, введенной по духовнымъ училищамъ съ 1906 года, пока не установилось повсюду опредѣленнаго однообразія, какъ потому, что программа по этому предмету не имѣетъ окончательно выработанной формы, такъ и въ виду отсутствія вполне подходящихъ учебныхъ руководствъ.

Вслѣдствіе этого предметъ этотъ—то расширяется до объемистыхъ учебниковъ, или до двухъ раздѣльныхъ учебныхъ курсовъ церковной и гражданской исторіи, то сокращается до краткой отечественной исторіи въ объемѣ курса народныхъ училищъ. Конечно, эти учебные недочеты сами собою устранятся съ выясненіемъ определенно нѣкоторыхъ учебныхъ вопросовъ духовной школы, связанныхъ съ ея общою реформою.

Болѣе существенное значеніе имѣютъ въ практическомъ отношеніи другія стороны преподаванія этого предмета, именно характера *методическаго*. Онѣ заслуживаютъ быть отмѣченными потому, что могутъ остаться въ учебной практикѣ и при всякой иной программной постановкѣ этого предмета.

Такъ, встрѣчается нерѣдко на практикѣ то, что предметъ этотъ преподается отвлеченно и книжно: объясненія преподавателя часто составляютъ просто лишь передачу содержанія учебника словами того же учебника, безъ всякаго конкретизированія разсказа какими-либо наглядными данными. Бываетъ даже и такъ: преподаватель поручаетъ въ классѣ ученику читать по учебной книжкѣ дальше—къ слѣдующему уроку; ученикъ читаетъ, а преподаватель, держа предъ собою ту же книжку, время отъ времени вставляетъ тѣ или другія пояснительныя слова въ это чтеніе. Ни къ картѣ географической, и тѣмъ болѣе—исторической, не обращаются, ни къ какимъ-либо атласамъ, картинамъ, или инымъ нагляднымъ пособіямъ. Прочтено двѣ-три страницы: «ну, это вы приготовите къ слѣдующему уроку», заключаетъ преподаватель. И готовятъ, иногда даже усердно, а потомъ за повтореніе въ классѣ текста учебника получаютъ тѣ или иные баллы. Если такого отвѣчающаго ученика спросить о связи изучаемыхъ имъ событій, или о географической обстановкѣ ихъ,—онъ, конечно, отвѣта не дастъ. Не держится въ его памяти долго и то, что онъ такимъ образомъ изучаетъ: изъ пройденнаго курса онъ лишь самое малое можетъ воспроизвести, если спросить его изъ прежнихъ уроковъ.

Наглядныхъ пособій для преподаванія исторіи обычно не имѣется въ духовныхъ училищахъ, въ виду недавняго, къ тому же, введенія въ нихъ этого предмета. Между тѣмъ, исторію, особенно въ элементарной формѣ, нельзя съ успѣхомъ проходить безъ такихъ пособій. Необходима не только историко-географическая карта,

но и другія пособія—картины историческихъ событій и бытовья, атласы съ портретами государей и историческихъ дѣятелей, снимки съ историческихъ памятниковъ и т. п. Только оживляемое разно-стороннею наглядностію, элементарное преподаваніе получить въ сознаниіи учащихся надлежащую ясность, которая должна быть на этой ступени развитія непременно конкретною, въ живыхъ обра-захъ, и только такое преподаваніе оставитъ затѣмъ въ памяти уча-щихся прочныя слѣды.

При недостаткѣ въ наглядныхъ пособіяхъ, необходимо, по крайней мѣрѣ, съ особымъ вниманіемъ относиться къ образованію у учениковъ отчетливыхъ географически-историческихъ представле-ній, чтобы не могли имѣть мѣста случаи въ родѣ того, что ученикъ, отвѣчая о первыхъ русскихъ князьяхъ и упоминая объ озерѣ Ильмень и Новгородѣ, полагаетъ, что Ильмень и Новгородъ нахо-дятся на Скандинавскомъ полуостровѣ, или, отвѣчая о покореніи Кавказа и упоминая при этомъ разныя историческія мѣстности, совершенно не представляетъ себѣ, гдѣ все это находится. Не со-ставить труда для знающаго преподавателя также прибѣгать къ чертежамъ на классной доскѣ или бумагѣ, для изображенія тѣхъ или иныхъ мѣстностей, плановъ городовъ и проч. И для самихъ учащихся чертежи, сколь бы плохо они ни были воспроизведены ими, какъ мне-моническое средство и какъ воспособленіе дѣятельности воображенія, могли бы имѣть весьма важное значеніе. Употребленное на эти вспомо-гательныя занятія время нельзя считать потраченнымъ напрасно: оно сторицею вознаградится въ послѣдующихъ успѣхахъ учащихся.

Въ отношеніи къ постановкѣ объясненій преподавателемъ уроковъ заслуживаетъ быть отмѣченнымъ, что объясненія эти нерѣдко являются лишь воспроизведеніемъ содержанія учебника, иногда съ тѣми или иными прибавленіями, въ смыслѣ расширенія этого содержанія разными подробностями. Между тѣмъ наиболѣе суще-ственное значеніе имѣло бы *расчлененіе* содержанія данной статьи учебника, съ указаніемъ взаимнаго отношенія частей или сторонъ разсматриваемаго событія или событій. Умъ учащагося на данной ступени развитія не можетъ еще разбираться въ оцѣнкѣ взаимнаго отношенія разныхъ моментовъ изучаемаго имъ содержанія: нужно съ особою тщательностію освѣтить и выяснить ему логическое со-отношеніе этихъ моментовъ. Притомъ же нерѣдко и въ учебникахъ,

при ихъ сжатости, важное и существенное излагается такъ, что только знающій уже исторію можетъ разобраться въ этомъ и всему дать свое мѣсто.

Вмѣстѣ съ этимъ важно для учащихся, чтобы всякое новое знаніе, всякое поступленіе впередъ соединялось въ сознаниі учащихся съ прежними ихъ знаніями въ одно связанное цѣлое и въ одну прочную ассоціацію. Поэтому конспективное воспроизведеніе прежде пройденнаго и осмысленіе вновь сообщаемаго въ соединеніи съ предыдущими свѣдѣніями учащихся имѣетъ существенное значеніе для сознательнаго и прочнаго усвоенія учащимся преподаваемаго имъ предмета. Въ исторіи все послѣдующее имѣетъ неизбежную связь съ предыдущимъ и обуславливается имъ.

Вообще весьма важнымъ представляется, на этой ступени обученія, соблюденіе всѣхъ дидактическихъ правилъ при занятіяхъ съ учащимися. И особенно не слѣдуетъ впадать, какъ это случается, въ тонъ лекціоннаго преподаванія, чему такъ содѣйствуетъ содержаніе даннаго предмета, располагающее къ монологической передачѣ его. Нужно умѣть выйти необходимое съ дидактической точки зрѣнія равновѣсіе между монологомъ въ рѣчи преподавателя, съ одной стороны, и вопросами къ учащимся, съ другой, не впадая и въ обратную крайность, равно какъ и не подмѣняя отвѣтовъ учениковъ отвѣтами самого же преподавателя на свои вопросы. Учебная практика показываетъ, что эти само собою понятныя дидактическія положенія нерѣдко опускаются изъ вида въ постановкѣ преподаванія, и монотонный вялый монологъ, съ отвлеченнымъ или общимъ содержаніемъ, нерѣдко является въ формѣ обычнаго для преподавателя приема преподаванія исторіи, хотя, конечно, рядомъ съ этимъ имѣются въ училищахъ и примѣры преподаванія, надлежащимъ образомъ согласованнаго съ педагогическими требованіями.

Эпизодическій курсъ отечественной исторіи проходитъ и въ епархіальныхъ женскихъ училищахъ—во II классѣ, предшествуя болѣе полному преподаванію русской исторіи, въ связи съ всеобщей, въ старшихъ классахъ. Поэтому сказанное выше относительно преподаванія исторіи въ духовныхъ училищахъ не лишено значенія и для епархіальныхъ женскихъ училищъ, въ которыхъ, однако, мнѣ приходилось встрѣчаться и съ вполне правильною постановкою преподаванія этого предмета.

IV.

Въ отношеніи къ преподаванію *русскаго языка* въ духовныхъ училищахъ обращаетъ на себя вниманіе прежде всего значительно распространенная особенность, что, по прохожденіи въ младшихъ классахъ этимологіи русскаго языка, почти совершенно забываютъ о ней въ старшихъ классахъ, при переходѣ отъ этимологіи къ синтаксису. Замѣчается это не въ однихъ только мужскихъ духовныхъ училищахъ, но и въ женскихъ, гдѣ, при переходѣ въ V классъ отъ синтаксиса къ словесности, забываютъ нерѣдко и синтаксисъ русскаго языка.

Общее дидактическое правило, что, при переходѣ къ новому, не нужно забывать стараго, имѣетъ особенно важное значеніе въ отношеніи къ изученію языковъ, и особенно *элементарныхъ* знанія изъ языка не должны быть забываемы. Преподаватели дѣлаютъ большую ошибку, если опускаютъ изъ вида, перейдя съ учениками изъ I класса во второй, спрашивать ихъ изъ пройденнаго въ I классѣ, а перейдя въ III классъ возобновлять въ памяти учениковъ изученное въ обоихъ младшихъ классахъ и т. д. Только этимъ путемъ можно достигнуть, что ученикъ будетъ навсегда, на всю жизнь, потомъ помнить элементы роднаго языка,—это пригодится ему и при изученіи всякаго иностраннаго языка. Иначе всегда можетъ случиться, что во II классѣ ученики, какъ это и бывало, станутъ говорить: «быть» — глаголь дѣйствительнаго залога, «ходить» — тоже глаголь дѣйствительнаго залога, «ночной» — прилагательное качественное, сравнительная степень — «ночнѣе», превосходная степень — «самый ночной». А въ III классѣ ученики, при грамматическомъ разборѣ, будутъ дѣлать относительно склоненій и спряженій ошибки, которыхъ не допускаютъ даже ученики I класса училища. Или въ IV классѣ ученики, какъ случалось, будутъ говорить: «шататься» — глаголь дѣйствительнаго залога; стоячая вода — «стоячій» причастіе отъ глагола «стоять»; «туча» — не знаютъ, какая часть рѣчи; «себя» — личное мѣстоименіе; «начался» — настоящее время, «зажгу» — тоже настоящее время. А въ IV классѣ, напримѣръ, епархіальнаго женскаго училища, закончивая изученіе синтаксиса, воспитанница не можетъ проспрягать глаголь «быть» въ настоящемъ времени, или хотя бы въ III классѣ, какъ это бывало, воспитанницы,

изучая синтаксисъ, не знаютъ, какъ этимологически разобрать встрѣтившееся при синтаксическомъ разборѣ слово «не смыслятъ».

Иногда незнаніе учащимися въ старшихъ классахъ самаго элементарнаго изъ грамматики замѣчалось на урокахъ даже очень хорошихъ преподавателей, которые, признавая этотъ фактъ, объясняли его тѣмъ, что напр. «этимологию мы еще не повторили».

Здѣсь есть существенно-важное недоразумѣніе, которое требуетъ разъясненія. Было бы нелегкимъ дѣломъ для учителя поставить преподаваніе такъ, чтобы учащіеся не забывали стараго,—если бы нужно было для этого постоянно «повторять» старое, удѣляя на это особую часть урочнаго времени или давая для этого учащимся для выѣклассныхъ занятій особая работы изъ пройденнаго курса. Правда, и это, вообще говоря, возможно и осуществимо въ опытныхъ рукахъ. Но въ отношеніи къ русскому языку вопросъ стоитъ проще и достигнуть того, чтобы учащіеся не забывали стараго, вполне незатруднительно для каждаго преподавателя училища.

Средствомъ для этого является *грамматическій разборъ*, который неизбежно производится въ классѣ на всѣхъ ступеняхъ изученія грамматики—отъ первыхъ строкъ этимологии до послѣднихъ страницъ синтаксиса. Требуется только при этомъ разборѣ предлагать учащимся не одни лишь вопросы, тѣсно связанные съ проходящими въ данное время отдѣлами грамматики, но и изъ преподаннаго ученикамъ раньше и имъ извѣстнаго. Въ самомъ дѣлѣ, какая трудность для преподавателя, изъ разбираемой, на примѣръ, синтаксически какой-либо фразы изъ статьи, предложить ученику IV класса сдѣлать этимологическій разборъ той или другой части ея? Между тѣмъ, эти вопросы, дѣлаемые систематически, воспроизводятъ въ сознаніи учениковъ извѣстное имъ изъ этимологии и, ассоціируя прежнее съ новымъ грамматическимъ содержаніемъ, закрѣпляютъ въ памяти ихъ пройденное раньше. Точно такъ же въ III классѣ, на примѣръ, почему одновременно не касаться такихъ сторонъ грамматическаго разбора, которыя прямо относятся собственно къ курсу I—II классовъ? Все это такъ удобоисполнимо, а между тѣмъ польза была бы существенная.

Немаловажное значеніе для этого имѣетъ одна *техничко-дидактическая частность* въ преподаваніи русскаго языка. Разборъ грамматическій вездѣ, конечно, производится и имѣетъ вездѣ двѣ

общія формы—этимологическаго и синтаксическаго разбора. Но не вездѣ онъ ведется одинаково въ смыслѣ техники. Въ этомъ разнообразіи, совершенно естественномъ и законномъ, имѣется, однако одна частность, которая должна была бы, думаемъ, быть общепринятою. Это: для этимологическаго разбора долженъ быть установленъ преподавателемъ для каждой изъ ступеней этого анализа такой или иной *опредѣленный порядокъ*, въ которомъ ученикъ и долженъ производить этотъ разборъ безъ особыхъ ему со стороны наставника вопросовъ и разъясненій, коль скоро ему сказано, чтобы онъ этимологически разобралъ такія-то слова. Это лучше устанавливается у учащихся опредѣленныя ассоціаціи и сберегаетъ дорогое урочное время.

Приходилось нерѣдко встрѣчаться съ такими приемами преподаванія. Производится этимологическій разборъ словъ взятой для этого статьи, но не такъ, чтобы ученикъ это дѣлалъ самъ, а такъ, что каждый его отвѣтъ предваряется соответственнымъ вопросомъ наставника. Разберите такое-то слово,—говорить преподаватель; ученикъ, отыскавъ въ книгѣ указанное слово, стоитъ и молчитъ въ ожиданіи дальнѣйшихъ вопросовъ, или лишь повторяетъ названное слово и ждетъ, что будетъ дальше. Какая часть рѣчи?—говоритъ наставникъ. Ученикъ отвѣчаетъ, что это—существительное, прилагательное, глаголь. Какое существительное? Какое прилагательное? Какого залога глаголь? Какая форма существительнаго, прилагательнаго, глагола?—слѣдуютъ затѣмъ одинъ за другимъ вопросы преподавателя. И ученикъ, отвѣтивъ на каждый изъ предлагаемыхъ вопросовъ, молчитъ въ ожиданіи слѣдующихъ вопросовъ, по желанію преподавателя. Иногда діалогъ между преподавателемъ и ученикомъ замедляется еще какими-нибудь вставочными мыслями и разсужденіями, особенно если ученикъ плохо отвѣчаетъ. Времени на разборъ самыхъ простыхъ словъ (въ случаяхъ, когда не вновь что-либо изучается) тратится при этомъ много, а дидактической пользы все же мало, потому что ученикъ, если онъ плохо знаетъ что-либо, всего вѣроятнѣе съ тѣмъ же и останется, особенно если преподаватель былъ говорливъ, а ученикъ умѣлъ во-время смолчать и во-время сказать.

Для цѣлей повторительнаго напоминанія этимологіи такая форма разбора совершенно неудобна уже потому, что она не дорожитъ

временемъ. Да и для чего тогда лишніе разговоры преподавателя? Ученику должно быть уже хорошо извѣстно, какая часть рѣчи—то или другое слово, какое это будетъ существительное, прилагательное или мѣстоименіе, какъ оно будетъ въ именительномъ падежѣ, въ какомъ падежѣ оно употреблено въ данномъ случаѣ и т. п. Остается только провѣрить, знаетъ ли онъ это, а если забылъ,—то напомнить ему и другимъ ученикамъ забытое и предостеречь, чтобы они впредь этого не забывали. Порядокъ разбора можетъ быть различный по существу дѣла; но онъ долженъ быть принятъ преподавателемъ для класса, какъ опредѣленный и неизмѣнный; иначе мысль ученика постоянно будетъ разсѣиваться и затруднять образованіе прочныхъ ассоціацій въ его памяти.

Останавливаюсь на этомъ потому, что приходилось наблюдать, какъ это важно бываетъ на практикѣ. Разбираютъ, напримеръ, въ IV классѣ синтаксически такую-то фразу. Требуется, для провѣрки знаній ученика, произвести въ той или иной части фразы этимологическій разборъ. Но это оказывается дѣломъ далеко нелегкимъ. Ученикъ IV класса иногда недоумѣваетъ даже при словѣ «этимологическій разборъ»: ему требуется разъяснить, что онъ разбираетъ это мѣсто «по предложеніямъ», а теперь нужно разобрать его «по частямъ рѣчи». И затѣмъ, при молчаніи ученика, не знающаго, о чемъ изъ этимологіи ему нужно сказать про названнаго слова, наставнику приходится безъ конца катихизировать: какого залога глаголь, какого наклоненія, какого времени, вида, какого числа, лица? и проч. И если окажется, что ученикъ все это успѣлъ уже перезабыть, то въ результатѣ получается огромная непродуманная трата времени.

Схемы разбора этимологическаго и синтаксическаго вообще должны быть такъ или иначе установлены преподавателемъ для всякой вообще ступени класснаго преподаванія и вообще должны быть примѣняемы и въ цѣляхъ экономіи времени, и цѣляхъ установленія прочныхъ и ясныхъ ассоціацій мысли у учениковъ. Но особенно онѣ необходимы въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится производить въ классѣ повторительный грамматическій разборъ. И только при условіи примѣненія такихъ схемъ достижимо, что повтореніе этимологіи не затруднитъ преподавателя при прохожденіи синтаксиса, и если угодно—хотя бы даже словесности. Въ грам-

матическомъ разборѣ суммируется вся совокупность основныхъ знаний ученика по русской грамматикѣ, и потому производство его и есть, въ существѣ дѣла, повтореніе грамматики.

Само собою понятно, что кромѣ общихъ формъ грамматическаго разбора по принятой схемѣ для преподавателя постоянно будетъ имѣться нужда въ какомъ-либо частичномъ этимологическомъ или синтаксическомъ анализѣ, соотвѣтственно, на примѣръ, преподаваемымъ имъ въ данное время отдѣламъ. Но не эти случаи имѣются здѣсь въ виду и схема разбора разумѣется, не какъ униформа, годная и нужная всегда при изученіи грамматики: имѣются въ виду лишь случаи повторительнаго спрашиванія пройденнаго, послѣ изученія и анализа преподаннаго содержанія, и независимо отъ возможныхъ всегда случаевъ надобности, хотя бы и повторительно, особо спросить ученика про ту или другую отдѣльную сторону грамматическаго анализа.

Встрѣчаются и другіе недочеты въ преподаваніи русской грамматики.

Такъ, преподаватели иногда больше, чѣмъ нужно, занимаются *фонетическимъ анализомъ* словъ и корнесловіемъ. Конечно, нельзя признать правильнымъ и механическое заучиваніе грамматическихъ формъ, но требуется со стороны преподавателя умѣть находить средину между этими крайностями. Въ родномъ языкѣ многое достаточно отчетливо понимается безъ особаго фонетическаго анализа, и этотъ *естественный* смыслъ учащагося *нѣтъ надобности затемнять* фонетическимъ анализомъ. Возьмите склоненія, спряженія и другія формы: развѣ, на примѣръ, именительный, родительный, дательный падежи и т. д. не могутъ быть отыскиваемы по естественному смыслу и инстинкту учащагося? И для чего было бы, на примѣръ, склонять русскія слова по надежнымъ окончаніямъ, какъ мы дѣлаемъ это съ невѣдомымъ намъ иностраннымъ языкомъ? Конечно, фонетически расчленить слово ученикъ долженъ умѣть. Но едва ли въ данномъ, на примѣръ, случаѣ такое расчлененіе должно непременно *предпосылать* самому склоненію. Даже особая точность въ различеніи склоненій при изученіи роднаго языка не имѣетъ большого значенія. Можно правильно склонять русскія слова, не зная, къ какому склоненію грамматики причислили это слово, хотя бы и безусловно вѣрно было то, что латинское слово (на примѣръ—*mundus, inustus, fructus*)

нельзя просклонять правильно, не зная, къ какому склоненію оно принадлежит—ко второму, третьему или четвертому. Можно также по смыслу и инстинкту отыскивать глагольныя формы,—не такъ, какъ поступаемъ мы при изученіи иностраннаго языка, гдѣ фонетическій анализъ, по крайней мѣрѣ—при теоретическомъ изученіи языка, долженъ предшествовать усвоенію грамматическихъ формъ. Или нѣтъ, на примѣръ, практической надобности родъ именъ существительныхъ опредѣлять по ихъ окончаніямъ и принадлежности къ тому или другому склоненію, какъ и букву *ъ* непременно соединять съ извѣстнымъ падежомъ *такого-то склоненія*, при разнообразіи къ тому же и сужденій грамматикъ по этому предмету, и заставлять ученика не иначе отвѣчать на вопросы по этому предмету, какъ по предварительномъ припоминаніи, какого склоненія данное слово. Вотъ, для примѣра, нѣкоторые случаи изъ школьной практики. «Въ деревнѣ»—на концѣ *ъ*. Почему? Потому, что это слово второго склоненія, а мы знаемъ, что во второмъ склоненіи въ предложномъ падежѣ на концѣ пишется буква *ъ*. «Въ радости и печали»—на концѣ *и*, а не *ъ*, потому что слова «радость» и «печаль» третьяго склоненія; а въ третьемъ склоненіи въ предложномъ падежѣ на концѣ пишется *и*. Ссылка, притомъ въ I классѣ, на склоненія не запутываетъ ли здѣсь для сознанія малолѣтняго учащагося только дѣло? Да и зачѣмъ искать букву *ъ* въ концѣ словъ «въ радости, въ печали», когда по слуху здѣсь ясно слышится звукъ *и*? Или: «днѣ»—на концѣ мягкій знакъ. Почему? Опять начинаются ссылки на склоненія, хотя для нуждъ орфографіи вопросъ для учащагося рѣшается ясностію слухового воспріятія.

Въ этомъ отношеніи неизлишне помнить учебныя приемы стараго времени, когда учили русской грамматикѣ даже безъ всякаго фонетическаго анализа. И въ результатѣ, для жизни и практики, получалось едва ли худшее того, что теперь даетъ школа: писали на родномъ языкѣ не хуже, чѣмъ теперь. Если, съ развитіемъ научнаго знанія, не всегда цѣлесообразно возвращаться къ прошлому въ постановкѣ школьнаго преподаванія, то вспоминать опыты прошлаго вообще неизлишне. И въ данномъ случаѣ опытъ прошлой учебной практики, когда родной языкъ изучался обычно безъ всякаго фонетическаго анализа, но успѣхи все же получались достаточныя, предостерегаетъ противъ излишняго увлеченія фонетикою и

пренебреженія къ естественному смыслу учащихъ въ пониманіи родного языка.

Въ отношеніи къ изученію грамматики замѣчается нерѣдко еще то неудобство, что составители грамматикъ *разно говорятъ объ одномъ и томъ же*, и одни изъ нихъ различаютъ такія-то склоненія, у другихъ они—иные, у одного—такіе-то залого глагола, у другого—иные, одинъ трактуетъ о предложеніяхъ такъ, другой—иначе. Это иногда совершенно спутываетъ учащихъ, особенно если и самъ преподаватель склоненъ бывасть разно толковать ту или иную этимологическую форму языка, а также то или иное синтаксическое сочетаніе. А иногда преподаватель къ такому обильному грамматическому разнорѣчію присоединяетъ еще свои добавки далеко не общепризнаннаго содержанія, какъ, на примѣръ, дѣлать всѣ глаголы только на два залога—дѣйствительный и страдательный, обобщая въ одинъ залогъ и такіе глаголы, какъ, на примѣръ, дѣлать, сидѣть, мыться.

Случалось встрѣчать, что грамматическія формы русскаго языка изучаютъ *одновременно съ церковно-славянскими*, чрезъ взаимное ихъ сопоставленіе. Результаты отъ этого, даже у хорошаго преподавателя, получались далеко не тѣ, какіе были бы у него, если бы онъ не примѣнялъ такого приѣма въ своемъ преподаваніи. Ученики отчетливо не усвоивали ни тѣхъ, ни другихъ формъ и параллелизмъ этотъ, ясно укладываясь въ сознаніи преподавателя, учениковъ больше спутывалъ, чѣмъ облегчалъ. Поэтому пѣлесообразнѣе сначала достигать отчетливаго усвоенія учащимися русскихъ грамматическихъ формъ и только тогда уже переходить къ формамъ церковно-славянскаго языка.

Грамматическій, какъ этимологическій, такъ и синтаксическій, разборъ, въ которомъ концентрируется все содержаніе преподаваемого учебнаго матеріала, производится обычно въ связи съ изученіемъ въ классѣ литературныхъ образцовъ. Въ этомъ отношеніи нерѣдко замѣчается наклонность преподавателей къ производству такого разбора *по стихотвореніямъ*, изученіе которыхъ обычно идетъ параллельно изученію грамматики. Между тѣмъ, стихотворная рѣчь часто бывасть мало удобна даже для этимологическаго разбора по своеобразію нѣкоторыхъ формъ, къ пониманію которыхъ ученики еще недостаточно поднялись. Въ отношеніи же къ синтаксическому раз-

бору здѣсь тѣмъ болѣе встрѣчается затрудненій, такъ какъ строй рѣчи, напримѣръ—въ басняхъ, бываетъ далеко не столь простъ для разбора его учащимися, чтобы принимать стихотворную рѣчь за исполнѣ удобную для класснаго грамматико-синтаксическаго анализа.

Въ отношеніи къ стихотвореніямъ слѣдуетъ также отмѣтить, что въ подборѣ ихъ *по содержанію*, было бы необходимо обращать вниманіе на то, чтобы ученики знали также стихотворенія *патріотическаго и религіознаго* содержанія. Какъ-то странно встрѣчаться съ фактами, когда оказывается, что на предложеніе прочесть какое-либо стихотвореніе патріотическаго содержанія весь классъ отвѣчалъ незнаніемъ чего-либо подходящаго къ этому, такъ какъ не учили подобныхъ стихотвореній. И еще болѣе странно, когда среди изученныхъ стихотвореній не оказывается ничего съ религіознымъ содержаніемъ. Частности эти важны настолько, что требуютъ въ отношеніи къ себѣ надлежащаго вниманія.

Было бы также необходимо со стороны наставниковъ русскаго языка наблюдать за тѣмъ, чтобы ученики *не забывали* выучиваемыхъ ими *литературныхъ образцовъ*. Нерѣдко бываетъ такъ, что даже съ переходомъ въ слѣдующій классъ ученикамъ предоставляется забыть изученные ими за предыдущій годъ литературные образцы, такъ какъ въ слѣдующемъ классѣ, предполагается, будетъ своя работа: будутъ учить новыя басни, стихотворенія, новыя литературные отрывки. Въ старшемъ же IV классѣ обращаться къ изученному матеріалу I — II классовъ считается обычно излишнимъ. И нигдѣ, кажется, не бываетъ, чтобы изъ духовнаго училища въ семинарію сообщали объ изученныхъ всѣмъ классомъ, въ теченіе училищнаго курса, литературныхъ образцахъ, или, напримѣръ, изъ семинаріи освѣдомились касательно этого въ училище, чтобы установить преемственность въ данномъ отношеніи между училищемъ и семинаріею: вѣдь одна и та же голова учится, хотя и въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ.

Невыразительность чтенія—недостатокъ весьма обычный въ духовныхъ училищахъ. А между тѣмъ, если гдѣ, повидимому, такъ именно въ духовной школѣ необходимо было бы приучать воспитанниковъ къ *выразительности чтенія*, такъ какъ это имѣетъ непосредственно-близкую связь съ правильной постановкой церковнаго проповѣдничества. Монотонная, однообразная, скучная манера чтенія

широко распространена среди учащихся и искоренение этого недостатка заслуживаетъ серьезнаго вниманія.

Оживленіе требуется внести въ изучаемыя учащимися литературныя образцы и вообще читаемыя и разбираемыя въ классѣ статьи и съ другой стороны—въ отношеніи къ производимому въ классѣ *анализу ихъ содержанія*. Обычно анализъ этотъ, имѣющій въ низшихъ классахъ форму объяснительнаго чтенія, носитъ характеръ *логическаго* анализа, а иногда и прямо лишь *вербальныхъ* разъясненій отвлеченнаго и общаго содержанія. Ученики, и безъ того богатые словами и отвлеченно-обобщенными представленіями и понятіями, пополняютъ такимъ образомъ чрезъ это отвлеченный запасъ свой еще болѣе. Между тѣмъ нужно бы въ такія объясненія вносить больше того, чего обычно мало у учащихся—*реальныхъ* данныхъ, лежащихъ въ основаніи встрѣчающихся обобщеній. Конечно, вести объясненія такимъ образомъ значительно труднѣе для преподавателя; но эта сторона дѣла стоитъ того, чтобы работать надъ нею и правильно поставить ее въ школѣ.

Иногда рабочая энергія учащихся обращается туда, гдѣ можно было бы, безъ ущерба для успѣха занятій, сдѣлать въ этомъ отношеніи нѣкоторую экономію. Такъ, мнѣ приходилось встрѣчаться съ выдачею ученикамъ *записокъ*. Это не были классныя замѣтки учениковъ въ поясненіе и пополненіе какихъ-либо грамматическихъ правилъ,—это были именно записки взаимнѣ грамматикъ. Не соответствуетъ требованіе такой работы отъ учениковъ ни возрасту ихъ и развитію, ни существу самого дѣла, такъ какъ грамматикъ слишкомъ много и подходящую учебную книжку преподаватель всегда можетъ найти. Если же что-нибудь въ грамматикѣ не подходитъ подъ индивидуальныя точки зрѣнія наставника, то неизлишне имѣть въ виду, что чѣмъ меньше вносится въ грамматическіе вопросы и правила индивидуальныхъ, личныхъ взглядовъ, тѣмъ лучше для дѣла. Здѣсь можно даже не бояться, что ученики научились грамотно писать по какому-нибудь старинному шаблону,—лишь бы только они писали грамотно, а какъ научились—этотъ вопросъ имѣетъ весьма относительное значеніе. Было бы для учебной практики значительно лучше, если бы въ учебныя школьныя книжки вносилось только *общепринятое и общепризнанное* и возможно меньше сказывались на нихъ послѣдствія шаткихъ лингвистическихъ изыска-

ній. Русский язык—живой языкъ, и неудивительно, что въ немъ найдется немало простора для субъективныхъ толкованій, взглядовъ и мнѣній. Нужно ли только все это вносить въ школу? Не слѣдуетъ ли предоставить это уже спеціальному изученію языка?

Высказываясь за учебную книжку, я все же не имѣю въ виду поддерживать злоупотребленіе ею—книжное какое-нибудь заучиваніе правилъ и формъ. Отношеніе къ учебной книжкѣ должно быть у ученика, конечно, сознательное, и для наставника предстоитъ задача не только осмысливать и разъяснять грамматическія правила, но и поощрять памятные замѣтки учениковъ по русскому языку на основаніи его разъясненій. Все это однакоже не то, что выдавать имъ записки *вмѣсто* учебной книжки.

Слѣдуетъ конечно, сказать, что, при отмѣченныхъ выше частныхъ недочетахъ преподаванія русскаго языка, еще болѣе имѣется хорошихъ сторонъ въ почтенной дѣятельности преподавателей этого предмета. И мнѣ приходилось, въ частности, видѣть веденіе уроковъ съ соблюденіемъ всѣхъ дидактическихъ правилъ. Приходилось видѣть, напримѣръ, какъ преподаватель спокойно и методически-последовательно выводилъ извѣстное грамматическое правило изъ удачно подобранныхъ примѣровъ, пользовался при этомъ также катихизаціей, вызывая на самостоятельную работу мысли по возможности всѣхъ учениковъ, требовалъ усвоенія сказаннаго не только по содержанію, по мысли, но и по изложенію въ соответственныхъ формахъ слова и считалъ свою задачу оконченною только тогда, когда въ классѣ по возможности всѣми учениками давались по объясненному предмету правильные отвѣты.

Въ дѣйствительной жизни нерѣдко бываетъ, что тотъ или иной дидактическій недостатокъ соединяется съ разнообразными дидактическими достоинствами и покрывается ими. Но бываетъ и наоборотъ, одинъ недостатокъ портитъ все дѣло и лишаетъ даже хорошее въ другихъ отношеніяхъ преподаваніе его успѣшныхъ результатовъ. Такія послѣдствія получаются, напримѣръ, въ тѣхъ случаяхъ, когда преподаватель любитъ *самъ говорить за учениковъ*. Одного этого недостатка бываетъ иногда довольно, чтобы удовлетворительное въ другихъ отношеніяхъ преподаваніе свести къ неудовлетворительнымъ успѣхамъ учащихся, которые изъ-за этого не только не даютъ себѣ труда вдумываться въ содержаніе препода-

ваемого, но и не приучаются доводить работу своей мысли до конца, до подысканія соотвѣтственнаго ей слова. Въ головѣ у нихъ остаются обычно только какіе-нибудь обрывки мыслей, которые потомъ скоро и совершенно забываются. Для полученія же удовлетворительнаго балла, при привычкѣ преподавателя говорить за учениковъ, и такіе обрывки мыслей часто бываютъ достаточны. Въ результатѣ такого преподаванія неизбѣжно получается незнаніе учениками преподаваемого ими предмета.

V.

Наученіе правильному изложенію мыслей письменно составляетъ одну изъ важнѣйшихъ задачъ преподаванія русскаго языка, и потому *письменные работы учащихся*, хотя и находятся въ связи съ другими учебными предметами въ школѣ, но въ наиболѣе близкомъ отношеніи стоятъ съ русскимъ языкомъ и въ его преподаваніи имѣютъ особенно важное значеніе.

Письменные работы бываютъ, какъ извѣстно, двоякаго рода: классныя и домашнія. Классныя работы настолько разнообразны и находятся въ столь близкой связи съ методикою каждаго предмета, что касаться ихъ въ настоящихъ общихъ замѣчаніяхъ по учебному дѣлу въ духовныхъ училищахъ было бы неудобно. Представляемыя здѣсь замѣчанія будутъ относиться только къ внѣкласснымъ письменнымъ работамъ учащихся, исполняемымъ во внѣурочное время.

Останавливаетъ на себѣ вниманіе прежде всего вопросъ о *порядкѣ назначенія темъ* для письменныхъ работъ.

Въ этомъ отношеніи замѣчается значительное разнообразіе по училищамъ. Примѣняется едва ли не въ большинствѣ случаевъ такой порядокъ, что темы для письменныхъ работъ намѣчаются вмѣстѣ съ расписаніемъ ихъ при началѣ учебнаго полугодія: устанавливается такимъ образомъ одновременно, не только по какимъ предметамъ и когда писать сочиненія, но и на какія темы. Иногда расписаніе вырабатывается сразу на весь учебный годъ, причѣмъ намѣчаются и темы сочиненій. А до 1906 года, когда духовныя училища находились въ значительной зависимости въ учебномъ отношеніи отъ правленій духовныхъ семинарій, случалось даже, что правленіе семинаріи предлагало училищамъ своего района со-

ставлять расписание сочиненій и намѣчать темы для нихъ съ такимъ расчетомъ, чтобы то и другое могло быть заблаговременно рассмотрѣно въ правленіи семинаріи до начала учебнаго года: здѣсь устанавливалось уже, что темы для сочиненій учениковъ вырабатываются не только за годъ впередъ, но даже еще при заключеніи предыдущаго учебнаго года, когда только, предъ наступленіемъ ваканцій, и возможно было бы такое заблаговременное корпоративное рассмотрѣніе вопроса о письменныхъ работахъ на слѣдующій учебный годъ.

Заблаговременное составленіе расписаній домашнихъ письменныхъ работъ и обсужденіе темъ для нихъ имѣеть, конечно, въ пользу себя нѣкоторыя основанія, такъ какъ предполагаетъ внимательное и предусмотрительное рассмотрѣніе даннаго вопроса. Но съ тѣмъ вмѣстѣ оно имѣеть и свои неудобства: письменныя работы трудно было бы поставить въ тѣсную связь съ прохожденіемъ самыхъ предметовъ, такъ какъ нелегко было бы предусмотрѣть, какой отдѣлъ изъ учебнаго предмета будетъ проходить въ данное время, особенно если приходится предусматривать это за годъ впередъ. Темы пришлось бы, при подобныхъ обстоятельствахъ, избирать такія, которыя имѣли бы общій характеръ и не связывались бы близко съ содержаніемъ преподаваемаго. И особенно трудно заблаговременно подобрать темы для такого учебнаго заведенія, гдѣ преподаваніе имѣеть характеръ элементарнаго прохожденія предметовъ, каковы духовныя училища. Въ духовныхъ училищахъ трудно было бы подбирать темы для домашнихъ письменныхъ работъ даже на учебное полугодіе, не только на весь годъ, хотя, напримѣръ, въ семинаріяхъ назначеніе темъ по полугодіямъ и не встрѣтитъ особыхъ какихъ-либо затрудненій.

Въ нѣкоторыхъ же училищахъ, напротивъ, назначеніе темъ для сочиненій зависитъ отъ усмотрѣнія каждый разъ преподавателя, иногда съ предварительнаго согласія смотрителя училища, а иногда и безъ соблюденія этого условія. Здѣсь, конечно, больше можетъ быть примѣнительности въ назначеніи письменныхъ работъ къ данному учебному моменту, и въ этомъ — выгоды такого порядка. Но возможны зато и разныя неудобства, не отъ недостатка только внимательности у преподавателя, а еще болѣе — отъ недостатка согласованности въ дѣйствіяхъ преподавателей, изъ ко-

торыхъ одинъ будетъ руководиться такими соображеніями, другой— другими, забывая, что имѣеть дѣло съ одною учащеюся головою, а не съ разными.

Согласованность въ дѣйствіяхъ преподавателей въ отношеніи къ назначенію письменныхъ работъ учащимся, къ требованіямъ отъ нихъ и оцѣнкѣ ихъ имѣеть весьма важное значеніе для успѣшности въ этихъ работахъ, а осуществима она только при условіи совмѣстнаго корпоративнаго обсужденія этихъ вопросовъ. Имѣеть при этомъ немалую долю значенія вопросъ о томъ, когда и какъ удобнѣе это сдѣлать.

Небезосновательна точка зрѣнія, что обсуждать эти вопросы нужно въ предварительномъ порядкѣ—до выполненія плана письменныхъ работъ на данный учебный періодъ; но безосновательны и возраженія противъ этого. Нужно поэтому раздѣлить дидактическія стороны этого дѣла, и то, что требуетъ предварительнаго обсужденія, разсматривать на корпоративныхъ собраніяхъ, вырабатывающихъ планъ предстоящихъ письменныхъ работъ учениковъ,—если не темы, то—общія условія, опредѣляющія эти темы. Что же касается того, что возможно для обсужденія *post factum*,—подвергать это такому обсужденію при заключеніи даннаго учебнаго періода, при чемъ эти заключительныя обсужденія явятся критическою провѣркою для предварительно выработанныхъ соображеній и основаніемъ для предположительныхъ сужденій въ отношеніи къ слѣдующему учебному періоду. Изъ этихъ педагогическихъ элементовъ будетъ постепенно вырабатываться общій согласованный опытъ, а равно будутъ приниматься въ соображеніе и всѣ частныя, нерѣдко непредвидимыя заблаговременно, условія выполненія учебнаго дѣла съ давнымъ составомъ учащихся.

По учебному заведенію принято входить въ обсужденіе на педагогическихъ собраніяхъ результатовъ выполненія письменныхъ работъ учащимися обычно только въ балловомъ отношеніи: кто и по какимъ сочиненіямъ получилъ, напримѣръ, неудовлетворительныя баллы. Но еще важнѣе было бы входить въ разсмотрѣніе этихъ вопросовъ по существу дѣла, и не только тогда, когда плохо написаны сочиненія, но и тогда, когда они написаны хорошо. Нужно дѣлать это всегда, чтобы регулировать общія условія веденія письменныхъ работъ въ учебномъ заведеніи. И чѣмъ глубже,

шире и фактичнѣе будетъ эта работа, тѣмъ лучшіе результаты получатся въ отношеніи къ качествамъ письменныхъ работъ учениковъ. Формальныя справки изъ распоряженій и указаній о порядкѣ назначенія и оцѣнки письменныхъ работъ изъ циркуляровъ Учебнаго Комитета, какъ бы они обильны ни были, не гарантируютъ успѣха дѣла. Справки эти, даже самыя тщательныя, какъ случилось встрѣчаться въ дѣйствительности, иногда могутъ соединяться съ совершеннымъ невыполненіемъ составленнаго расписанія письменныхъ работъ учащихся.

Въ корпоративныхъ собраніяхъ должны бы подлежать обсужденію всѣ вопросы, связанные съ назначеніемъ письменныхъ работъ, въ томъ числѣ и относительно *количества* ихъ по классамъ, которое на практикѣ бываетъ значительно неодинаковое, на примѣръ—отъ 8 до 18 работъ въ старшихъ классахъ. Разнорѣчіе это, отчасти естественное, не всегда зависитъ отъ взвѣшенныхъ на мѣстѣ соображеній, а иногда и отъ того, что вопросъ этотъ не былъ подвергнутъ внимательному обсужденію. Количество работъ въ значительной степени стоитъ въ связи съ качествомъ ихъ, такъ какъ предполагаются продуманныя самостоятельныя работы учащихся. Для работъ же, рассчитываемыхъ на закрѣпленіе въ памяти учащихся извѣстнаго правила, имѣются другія условія въ предѣлахъ урочнаго времени: соответственная работа дается для выполненія или въ классѣ, или на дому—съ подготовкой до слѣдующаго урока.

По *какимъ предметамъ* давать письменныя работы? Въ нѣкоторыхъ училищахъ домашнія письменныя работы даются учащимся только по русскому языку. Въ другихъ же училищахъ, притомъ въ большинствѣ, письменныя работы даются и по другимъ предметамъ: обычно—по св. исторіи, катихизису, географіи и исторіи, а иногда—также по церковному уставу и ариметикѣ.

Первая практика основывается на томъ соображеніи, что именно къ русскому языку имѣютъ прямое отношеніе задачи, съ коими даются письменныя работы—научить воспитанниковъ правильному, въ орфографическомъ, стилистическомъ и логическомъ отношеніяхъ, изложенію мыслей. Имѣетъ также значеніе при этомъ и вопросъ о введеніи большаго единства и систематичности въ назначеніе и исправленіе письменныхъ работъ, которыя даются и исправляются однимъ-двумя преподавателями.

Практика же второго рода исходить из соображенія, что при расширеніи круга предметовъ, по которымъ даются письменныя работы, увеличивается возможность разнообразія и интереса въ отношеніи къ содержанію письменныхъ работъ; съ другой стороны равномернѣе дѣлится между преподавателями значительный, но обычно—или безмездный или оплачиваемый незначительнымъ вознагражденіемъ трудъ по чтенію и исправленію письменныхъ работъ. Возможно, что второе соображеніе въ обычномъ теченіи жизни получаетъ большее вліяніе на разрѣшеніе вопроса, чѣмъ первое, которое также до известной степени не лишено значенія.

Приходилось встрѣчаться въ одномъ изъ училищъ, правда—въ женскомъ, и съ такою практикою, что сочиненія даются по разнымъ предметамъ, но прочитываются и исправляются преподавателемъ русскаго языка и словесности, которому передается и все положенное за этотъ трудъ скромное вознагражденіе.

Здѣсь, такимъ образомъ, мы видимъ попытку къ устраненію вытекающихъ изъ чтенія сочиненій разными лицами педагогическихкихъ неудобствъ. Но было бы существеннымъ противодѣйствіемъ этимъ неудобствамъ и то, если бы преподавательскій персоналъ въ общихъ собраніяхъ входилъ въ подробное обсужденіе всѣхъ частностей не только по назначенію, но также—по выполненію, разсмотрѣнію и оцѣнкѣ письменныхъ работъ учениковъ. Конечно, это—трудъ довольно сложный и нелегкій, но—плодотворный.

Однако при расширеніи круга предметовъ, по которымъ даются письменныя работы, учебная практика допускаетъ видныя крайности, съ явнымъ ущербомъ для интересовъ учебнаго дѣла. Письменныя работы даются ученикамъ иногда даже и по ариметикѣ, по которой, при маломъ развитіи учащихся и по самому существу дѣла, возможнымъ представлялся только одинъ видъ такихъ работъ—рѣшенія арифметическихкихъ задачъ не въ числовыхъ только формулахъ, но и съ объясненіями къ нимъ. Такъ темы по ариметикѣ дѣйствительно и озаглавливаются: «Рѣшеніе задачи № такой-то по задачнику такому-то». Такая работа имѣетъ несомнѣнное значеніе для учебныхъ интересовъ преподаванія арифметики; но она слишкомъ мало касается тѣхъ литературныхъ задачъ, съ коими даются письменныя работы ученикамъ, потому что и ограниченный кругъ мыслей, и однообразный, въ значительной степени техническій,

способъ выраженія ихъ не даютъ простора для мыслительной работы ученика въ соответственныхъ литературныхъ оборотахъ. Двѣтри задачи, разсмотрѣнныя и написанныя ученикомъ, исчерпываютъ весь запасъ литературныхъ сторонъ такихъ работъ.

Мало пригоденъ для письменныхъ работъ и другой взъ указанныхъ предметовъ—церковный уставъ. Темы по нему давались, напримѣръ, такія: порядокъ всенедвной, субботней и воскресной полунощницы; порядокъ вечерни; порядокъ исполненія канона въ поведѣльникъ первой недѣли великаго поста и т. п. Письменные работы на подобныя темы неизбѣжно будутъ столь однообразны по литературнымъ оборотамъ и бѣдны дидактическими элементами, что вполне могутъ быть сравниваемы съ дидактическими качествами письменныхъ работъ по рѣшенію ариѣметическихъ задачъ.

Такимъ образомъ, кромѣ русскаго языка, возможнымъ представляется назначать письменныя работы въ духовныхъ училищахъ—по исторіи священной, церковной и гражданской, катихизису и географіи (съ природовѣдѣніемъ). Но на первомъ мѣстѣ, конечно, будетъ стоять русскій языкъ, письменныя работы по которому легко могутъ заключать въ себѣ тѣ или ныя части изъ содержанія каждаго изъ поименованныхъ предметовъ. При элементарности вопросовъ, по которымъ въ каждомъ предметѣ могутъ даваться ученикамъ темы для работъ, преподаватель русскаго языка могъ бы замѣнить всѣхъ преподавателей, давая темы въ послѣдовательномъ соответствіи ставимымъ имъ для себя дидактическимъ задачамъ и пользуясь для нихъ всѣми училищными предметами, конечно, также въ соответствіи съ проходимыми въ данное время курсами. Правда, это была бы довольно трудная для него работа; но съ педагогической стороны, въ случаѣ выполненія, она была бы едва ли не наиболѣе полезною. При условіи общаго единомысленнаго дѣйствованія, педагогическія выгоды могутъ быть въ достаточной мѣрѣ сохранены, впрочемъ, и въ томъ случаѣ, когда къ работамъ по русскому языку будутъ присоединяться, напримѣръ—со II класса, также письменныя работы и по другимъ предметамъ, но въ такой все же мѣрѣ, чтобы большая часть ихъ падала на русскій языкъ въ каждомъ классѣ.

Въ *выборъ темъ* для сочиненій учениковъ допускаются иногда тѣ или ныя неправильности. Такъ, напримѣръ, по географіи при-

ходило въстрѣчаться съ подборомъ темъ преимущественно по вопросамъ, имѣющимъ отношеніе къ иностраннымъ государствамъ, или къ русскимъ инородцамъ. Напримѣръ, въ одномъ училищѣ давались такія темы: характеръ и дѣятельность Казанскихъ татаръ; наружность, характеръ, образъ жизни и занятія калмыковъ; природа и естественныя богатства Венгріи; индусы; естественныя богатства южной Африки. Въ другомъ училищѣ: торговое значеніе Лейпцига; описаніе священнаго индійскаго города Бенареса. Въ томъ же училищѣ на тему о природѣ и промышленности Сербіи ученики писали два года подъ-рядъ, хотя объ этомъ едва ли слѣдовало давать письменныя работы и одинъ разъ. О Финляндіи и Скандинавскомъ полуостровѣ ученики писали почему-то ежегодно, изучая ихъ то въ одномъ, то въ другомъ отношеніяхъ. И въ иномъ еще училищѣ ученики пишутъ о той же Финляндіи на такую тему: «Финляндія,—природа страны, населеніе, его характеръ, религія, бытъ, нравы, обычаи, главныя занятія, замѣчательные города». Иногда темы даются не только не подходящаго содержанія, но по 20—30 темъ на классъ, т. е. въ количествѣ не только излишнемъ, но даже небезвредномъ, напрасно развлекающемъ мысль учащихся и возбуждающемъ у нихъ раздумье и колебанія, на какую тему писать сочиненіе. По содержанію же темы были, напримѣръ, слѣдующія: остяки; киргизы; тунгусы; мордва; чуваша; осетины; ламы; флора Австріи; животныя Азіи; провинція Франціи Шампань; Вестъ-Индія; Сіамъ; Бразилія; Монголія; Абиссинія; Патагонія; Тибетъ; Сапловичевы острова; островъ Мадагаскаръ; островъ Гренландія; Алжиръ; Тунисъ и т. п. Всѣ эти обильные вопросы едва ли подходятъ для письменныхъ работъ учащихся какъ по цѣнности, такъ и по качеству своего содержанія, которое должно быть сообразовано съ дидактическими задачами.

Темы подобнаго рода встрѣчаются и въ женскихъ училищахъ. Вотъ, напримѣръ, темы въ одномъ изъ нихъ (изъ одного полугодія): жизнь арабовъ; занятія индусовъ (для III класса); занятія андалузцевъ; праздничныя развлечения итальянцевъ (для IV класса); бытъ вотяговъ; жизнь самоѣдовъ (для V класса). Въ томъ же училищѣ воспитанницы писали объ образѣ жизни и занятіяхъ сартовъ, киргизовъ, лопарей и проч.

Могутъ сказать, что иначе по географіи трудно и темы найти,

если исключить все вышеуказанное. Но, во-первыхъ, съ этимъ едва ли можно согласиться: найдутся и инныя темы. А во-вторыхъ, если бы дѣйствительно по географіи не было подходящихъ темъ, то лучше было бы сократить количество сочиненій по географіи, чѣмъ тратить учебное время на описаніе быта и занятій андалузцевъ, итальянцевъ, или вотяковъ, самоѣдовъ, лопарей, остяковъ и т. п.

Одна изъ существенныхъ сторонъ, которымъ должны удовлетворять темы, даваемые для письменныхъ работъ учащихся, это—простота и удобопонятность ихъ, вообще—извѣстность учащимся содержанія, подлежащаго изложенію. Письменная работа дается въ низшемъ учебномъ заведеніи не для цѣлей разработки предмета и даже не для пріученія учащагося къ методической работѣ въ изслѣдованіи предметовъ знанія: первая изъ этихъ цѣлей можетъ входить въ задачи работъ въ высшемъ учебномъ заведеніи, вторая умѣстной является и въ среднемъ учебномъ заведеніи, взятомъ въ высшихъ его классахъ. Задача же письменной работы низшаго учебнаго заведенія заключается главнымъ образомъ въ наученіи грамотно излагать мысли, т. е. орфографически, стилистически и отчасти логически правильно. А эта задача, сводящаяся къ наученію правильно владѣть словомъ, лучше всего осуществляется, если письменная словесная работа производится надъ *извѣстнымъ* содержаніемъ и если не приходится многу тратить умственной энергіи на изученіе самаго предмета.

Требованію этому не удовлетворяютъ какъ темы въ родѣ большинства приведенныхъ выше, потому что онѣ умѣстны больше для цѣлей усвоенія воспитанниками извѣстнаго учебнаго содержанія, такъ и вообще темы, не рассчитанныя съ силами учащихся. Незообразованность темъ для письменныхъ работъ съ силами учащихся также встрѣчается на практикѣ; иногда она относится къ содержанію темы, иногда къ формулировкѣ ея (какъ, напр., такая тема: «постоянныя теченія вѣтра оправдываютъ ли причину вѣтра?»). Случается, что тема дается, хотя и не трудная по содержанію, но непосильно сложная по выполненію, какъ напримѣръ: «краткое описаніе вѣтропической южной Африки: а) природа страны—устройство поверхности, орошеніе, климатъ, растенія, животныя и населеніе страны; б) политическое раздѣленіе ея между португальцами, нѣмцами и англичанами». Или: «церковные праздники, обо-

значение ихъ въ богослужебныхъ книгахъ и главнѣйшія особенности чинослѣдованія». Раскрытие такихъ темъ составляетъ логическую работу, не подходящую для сочиненія ученика духовнаго училища.

Дидактическая *последовательность* въ назначеніи письменныхъ работъ учащимся имѣетъ для успѣха въ выполненіи этихъ работъ особенно важное значеніе. Но въ этомъ отношеніи обычно допускаются на практикѣ разнаго рода недочеты.

Въ большинствѣ случаевъ последовательность видовъ письменныхъ работъ бываетъ такая: въ I классѣ даются на урокахъ диктанты; во II классѣ къ класснымъ диктантамъ присоединяются домашнія письменныя работы въ формѣ переложеній басенъ или стихотвореній и въ формѣ пересказовъ разныхъ статей; въ III—IV классахъ уже даются болѣе сложныя работы въ формѣ повѣствованій, рассказовъ, описаній; переложенія и пересказы бываютъ и въ этихъ классахъ.

Извѣстная степень последовательности имѣется безъ сомнѣнія и въ этомъ расположеніи формъ письменныхъ работъ; но она все же не настолько полна и глубока, чтобы въ должной мѣрѣ соответствовать дидактическимъ требованіямъ.

Нельзя не отмѣтить прежде всего обычно большого обилія переложеній и пересказовъ, даваемыхъ учащимся: они не только наполняютъ верѣдко все содержаніе работъ II класса, но часто являются и главнымъ видомъ работъ въ III классѣ и даже переходятъ затѣмъ въ IV классъ. Между тѣмъ этотъ видъ работъ, при нѣкоторыхъ своихъ достоинствахъ, имѣетъ дидактическія неудобства: переложеніе хорошо тѣмъ, что оно даетъ учащемуся готовое содержаніе для работы, но оно неудобно въ то же время тѣмъ, что стѣсняетъ и даже сковываетъ мысль учащагося опредѣленными словами и выраженіями, отъ которыхъ ученикъ отрѣшиться бываетъ обычно не въ состояніи и его работа получаетъ характеръ «списыванія». Если такого рода работы бываютъ не часто и перемежаются другими работами, дидактическій недостатокъ этотъ не только ослабляется, но и возмѣщается дидактическими качествами другихъ работъ. Когда же дается только все переложеніе и переложеніе, въ теченіе цѣлаго года, — обратная сторона такихъ работъ неизбежно должна обнаруживать себя во всей силѣ. И чѣмъ выше

классъ, тѣмъ менѣе полезны съ дидактической точки зрѣнія становятся эти работы, препятствуя свободному развитію словесныхъ формъ мыслительной дѣятельности и лишь изощряя учениковъ въ постиженіи искусства списыванія съ чужихъ работъ, чрезъ перифразы и перестановки словъ.

Затѣмъ заслуживаютъ вниманія нѣрѣдко встрѣчающіеся факты: а) назначаются для работъ въ IV классѣ описанія и б) въ то же время совершенно не даются въ училищахъ письменныя работы въ формѣ разсужденій. Описаніе — самая простая форма письменной работы, дидактически болѣе всего удобная для письменныхъ занятій на самыхъ первыхъ ступеняхъ элементарнаго образованія, такъ какъ здѣсь теченіе мысли вполне совпадаетъ съ постоянными зрительными воспріятіями и логика мысли находитъ для себя до принудительности ясное выраженіе во внѣшнихъ предметахъ и ихъ взаимныхъ отношеніяхъ. Постоянство же наблюдаемой и описываемой обстановки даетъ преподавателю возможность съ надлежащею полнотою и тщательностью разработать съ учащимся данное логическое содержаніе. И вдругъ, не смотря на все это, вы встрѣчаетесь съ фактомъ, что въ IV классѣ, т. е. выпускнымъ уже воспитанникамъ, дается такая элементарная въ дидактическомъ отношеніи письменная работа, какъ описаніе — «Наша классная комната»! А работъ въ формѣ разсужденій ученики еще и не писали.

Имѣетъ весьма важное дидактическое значеніе и то обычно встрѣчающееся на практикѣ обстоятельство, что переходъ къ составленію сложныхъ письменныхъ работъ происходитъ безъ предварительной къ тому подготовки: въ I классѣ — диктантъ, во II классѣ — сразу переложеніе или пересказъ, а иногда бываетъ и такъ, что такія работы, какъ переложенія и пересказы, начинаются уже съ I класса и даже съ пригготовительнаго класса. И переложеніе и пересказъ — сложная въ дидактическомъ отношеніи работа, состоящая изъ сочетанія разнообразныхъ сужденій въ извѣстное цѣлое. Прежде чѣмъ перейти къ ней, нужно научить ученика не только правильно писать отдѣльныя слова, но крайней мѣрѣ — какъ конкретныя наименованія предметовъ и дѣйствій, но — и сочетанія словъ въ предложенія, которыя, въ свою очередь, имѣютъ свою постепенность, соотвѣтственно ихъ составу и полнотѣ. Только тогда уже станетъ ученику посильною такая работа, какъ сочетаніе многихъ

суждений въ соответственное цѣлос—статью, рассказъ. Правда, на практикѣ встрѣчаются иногда нѣкоторыя дидактическія воспособленія на первыхъ ступеняхъ такихъ работъ: переложеніе или пересказъ дѣлается по данному впередъ плану или по вопросамъ. Нельзя не призвать, что это дѣйствительно облегчаетъ для учениковъ выполнение трудной для нихъ работы, но едва ли можно сказать, что это *замыкаетъ* правильную методическую подготовку учащихся къ разсматриваемой работѣ.

На такія подготовительныя работы въ приученіи учащихся къ изложенію своихъ мыслей письменно исполнѣ удобно можно было бы употреблять учебное время, падающее на первый классъ училища (хотя начало ихъ должно относиться къ еще болѣе раннему періоду обученія—къ начальной ступени обученія, слѣдовательно—къ подготовительному еще классу училища и вообще къ школѣ элементарной). Въ назначеніи этихъ работъ должна быть, въ свою очередь, своя система, своя постепенность и послѣдовательность. По это—уже вопросъ методики предмета, на которомъ здѣсь останавливаться не будемъ.

Въ нѣкоторыхъ училищахъ, въ цѣляхъ установленія постепенности въ назначеніи учащимся письменныхъ работъ, работы эти даются по типамъ ихъ: описаніе, переложеніе, повѣствованіе и проч. Это, конечно, въ той или иной мѣрѣ содѣйствуетъ установленію нѣкоторой дидактической постепенности въ этой части учебнаго дѣла въ школѣ. Но мѣра эта касается лишь нѣкоторыхъ общихъ сторонъ вопроса, не исчерпывая его, такъ какъ, не говоря о предварительной подготовкѣ къ составленію описаній, повѣствованій и проч.—въ проработкѣ этихъ самыхъ типовъ есть своя частнѣйшая послѣдовательность: могутъ быть разныя по трудности описанія, переложенія, повѣствованія, и нельзя между этими типами установить опредѣленную для всѣхъ случаевъ послѣдовательность. Вопросъ этотъ разносторонній и сложный; онъ не рѣшается распланировкой лишь типовъ работъ. Притомъ же и при разлеченіи, въ расписаніяхъ, типовъ работъ допускались фактически такія иногда, напримѣръ, нарушенія дидактическихъ требованій: во II классѣ, за полугодіе, изъ 7 письменныхъ работъ было въ училищѣ 5 переложеній, въ III классѣ изъ 7 работъ—3 переложенія, пересказы назначались и въ IV классѣ, а въ I классѣ они иногда въ

теченіе всего года являлись единственною формою письменныхъ работъ.

Другая, отдѣльная отъ внутренняго содержанія и изложенія, сторона письменныхъ работъ учащихся—это: *орфографическая правильность* ихъ. Для достиженія точности, логичности и стройности въ изложеніи мыслей необходимо соблюденіе при обученіи однихъ дидактическихъ требованій и примененіе однихъ приѣмовъ, а для наученія орфографической грамотности требуется другая система приѣмовъ, съ особыми, лежащими въ основаніи ихъ, дидактическими требованіями. Несоблюденіе одного ведетъ къ безграмотности въ изложеніи, несоблюденіе другого—къ безграмотности въ начертаніи.

Существеннѣйшую важность въ отношеніи къ наученію орфографической правильности имѣетъ *предупрежденіе ошибокъ* со стороны учащихся. На это обстоятельство на практикѣ мало обращается вниманія, и обычно вниманіе преподавателя сосредоточивается на *исправленіи уже допущенныхъ* учениками грамматическихъ неправильностей. Между тѣмъ бороться съ допущенными уже учениками фактически ошибками въ наилучшемъ случаѣ—нелегко, обычно же—весьма и весьма трудно, потому что здѣсь *устанавливаются* у ученика *весьма сложныя ассоціаціи*—не только психическія, но и психо-физиологическія: допускаемая ученикомъ грамматическая ошибка, какъ психическое переживаніе, входитъ въ ассоціацію съ тѣми или иными представленіями, а иногда—чувствами и даже движеніями воли, затѣмъ—съ рядомъ психо-физиологическихъ элементовъ—съ воспріятіями зрѣнія, слуха, мускульно-двигательными ощущеніями, такъ какъ въ совершеніи психо-физиологическаго акта, хотя и причисляемаго нами потомъ къ разряду «ошибокъ», принимаютъ участіе и слухъ, воспринимающій произносимыя слова, и рука, пишущая извѣстныя буквы и ихъ сочетанія, и зрѣніе, видящее какъ всѣ эти письменныя начертанія, такъ и многое другое—предметъ, подлежащій наблюденію, учителя, произносящаго диктуемыя слова, товарища, около даннаго лица сидящаго, и проч. Все это, какъ и во всѣхъ нашихъ нормальныхъ психо-физиологическихъ актахъ, неувловимыми нитями психическихъ и физиологическихъ ассоціацій *соединяется* вмѣстѣ, *скрѣпляется* повтореніемъ и *противостоитъ* позднѣйшимъ попыткамъ разорвать эти ассоціаціи, иногда до того, что допущенныя въ дѣтствѣ ошибки,

не смотря на попытки къ исправленію ихъ, удерживаются въ психикѣ человѣка всю жизнь его. Поэтому-то нерѣдко и случается, что ученикъ, прошедшій начальную и среднюю школу, получившій уже много непріятностей за тѣ или иные грамматическія ошибки и, по-видимому, даже хорошо замѣтившій ихъ, вдругъ снова нечаянно повторяетъ ихъ, ставши студентомъ, или даже получивши ученый дипломъ.

Въ виду этого, при предупрежденіи ошибокъ, необходимо обращать вниманіе: а) на правильность и отчетливость слуховыхъ воспріятій и рѣче-двигательнаго процесса у учащихся, при воспріиманіи произносимыхъ другими словъ и собственномъ ихъ произношеніи, и б) на отчетливыя воспріятія зрѣнія и мускульныхъ движеній при начертаніи словъ. Фонетическія и вообще грамматическія разъясненія со стороны преподавателя разумѣются въ связи съ этимъ само собою и содѣйствуютъ правильному и отчетливому прохожденію означенныхъ психо-физиологическихъ моментовъ. Повтореніе явится въ рукахъ преподавателя, въ дополненіе къ этому, дидактически-важнымъ средствомъ закрѣпленія и упрощенія установленныхъ такимъ образомъ у ученика интеллектуально-грамматическихъ ассоціацій.

Обычно между упражненіями орфографическими и упражненіями, назначенными служить къ наученію правильности изложенія мыслей, полагается значительная раздѣляющая грань, и для первой цѣли служить диктантъ, занимающій въ нѣкоторыхъ училищахъ все учебное время I класса, а для второй цѣли служатъ даваемые учащимся со II класса сочиненія. Между тѣмъ, правильнѣе было бы вести тѣ и другія упражненія въ болѣе тѣсной связи и взаимно-объединенной системѣ. Для этого необходимо организовать въ I классѣ систему дидактически-правильныхъ упражненій въ элементарномъ изложеніи мыслей, начиная съ отдѣльныхъ названій предметовъ, какъ грамматическихъ подлежащихъ, переходя къ названію признаковъ предметовъ, дѣйствій и состояній, какъ сказуемыхъ, и постепенно осложняя это сочетаніе другими членами предложенія, а потомъ переходя и къ разнообразнымъ сочетаніямъ предложеній или сужденій. Орфографическое начертаніе словъ само собою будетъ входить въ эту грамматико-стилистическую работу, какъ естественное вышнее выраженіе ея.

Методическая систематичность во всѣхъ этихъ упражненіяхъ имѣетъ существенно-важное значеніе, и въ I классѣ раздѣлять эту работу между разными лицами, допуская къ участию въ ней другихъ преподавателей, кромѣ преподавателя русскаго языка, было бы невозможно, безъ ущерба для самаго дѣла. Во II классѣ, къ переходу въ который періодъ элементарныхъ упражненій, падающій на подготовительный и I классъ, уже достаточно закончится, допустимо въ назначеніи письменныхъ работъ нѣкоторое участіе и другихъ преподавателей, при условіи, конечно, согласованныхъ дидактическихъ дѣйствій и при преимущественномъ значеніи въ этомъ все же преподавателя русскаго языка, хотя было бы исполнѣе естественно здѣсь и самостоятельное, единоличное руководство письменными работами со стороны преподавателя русскаго языка. Въ старшихъ же классахъ, третьемъ и четвертомъ, при правильномъ веденіи дѣла въ младшихъ классахъ, основное значеніе получаютъ бы вопросы о наученіи воспитанниковъ правильному изложенію мыслей, съ грамматико-орфографическими сторонами русскаго языка, связанными съ синтаксисомъ его. Участіе другихъ преподавателей въ этихъ работахъ, въ виду уже достигнутаго учащимися развитія и расширенія объема ихъ знаній, становится въ этихъ классахъ уже исполнѣе возможнымъ, при условіи согласованности ихъ дѣйствій въ методическомъ отношеніи.

Факты показываютъ, что наибольшее число малоуспѣвающихъ въ духовныхъ училищахъ бываетъ по письменнымъ работамъ учащихся: малоуспѣшныхъ здѣсь въ большинствѣ случаевъ бываетъ около половины всего состава учащихся, а иногда и больше. Сложилось мнѣніе, заявляемое обычно въ отзывахъ преподавателей, что письменныя работы, въ частности русское правописаніе, представляютъ камень преткновенія въ учебныхъ заведеніяхъ. Значительная малоуспѣшность учащихся, официальныхъ и неофициальныхъ заявленія корпорацій семинарій о неудовлетворительности письменныхъ работъ у учениковъ, поступающихъ въ семинаріи изъ училищъ, подтверждаютъ такое мнѣніе училищныхъ корпорацій. Причина же этого заключается не столько въ существѣ самаго предмета преподаванія, сколько въ недостаткѣ дидактической правильности въ постановкѣ преподаванія его въ учебныхъ заведеніяхъ. И если бы, въ оправданіе этого, указали на одинаковую малоуспѣшность

преподаванія русскаго языка въ этомъ отношеніи въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ и разныхъ учебныхъ вѣдомствъ, то это лишь свидѣтельствовало бы, что вопросъ здѣсь, какъ это въ дѣйствительности и есть, стоитъ шире и что *вообще* недостаточно правильно съ дидактической стороны поставлены въ учебныхъ заведеніяхъ письменныя работы учащихся. Требуется частнѣйшая и тщательная дидактическая разработка этого вопроса какъ съ общихъ его сторонъ, такъ и въ тѣхъ частныхъ особенностяхъ, которыми опредѣляется учебная жизнь каждаго вида учебныхъ заведеній.

VI.

Переходимъ къ группѣ предметовъ—*арифметика, географія и природовѣдніе*, объединенныхъ въ духовныхъ училищахъ въ одну кафедру, отчасти также соприкасающихся между собою и содержаниемъ.

1. На *арифметику* въ духовныхъ училищахъ назначено въ четырехъ классахъ 12 уроковъ,—болѣе, чѣмъ положено на нее въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ, гдѣ она преподается въ трехъ младшихъ классахъ при 10 урокахъ. И однакоже въ семинаріяхъ обычно заявляютъ недовольство на подготовку, даваемую въ училищахъ по арифметикѣ; нерѣдко такое недовольство получаетъ характеръ формально-заявляемыхъ преподавателями математики жалобъ на это. Жалобы эти небезосновательны: дѣйствительно, ученики училищъ, поступившіе въ семинарію, обычно обнаруживаютъ недостаточный навыкъ къ математическому мышленію, и алгебраическій языкъ усваивается ими нелегко, хотя по существу дѣла алгебраическія выраженія тождественны съ арифметическими обобщеніями, а слѣдовательно, и въ пониманіи ихъ у того, кто усвоилъ арифметику, затрудненій не должно бы быть.

Причина, создающая эти факты, заключается, ближайшимъ образомъ, не въ недостаткѣ усердія у учениковъ или у преподавателей арифметики въ училищахъ и не въ недостаткѣ также умѣнья у послѣднихъ правильно вести преподаваніе этого предмета: причина этого заключается, главнымъ образомъ, въ установленной программой *отчужденности арифметики отъ алгебры* и въ искусственно создаваемой чрезъ это привычкѣ учащихся лишь къ тѣмъ формамъ

математическихъ обобщеній, которыя требуются для нуждъ арифметическихъ вычисленій, вслѣдствіе чего, при переходѣ въ семинари къ алгебрѣ, ученику кажется, точно будто онъ вступаетъ теперь въ область совершенно другой науки, къ которой арифметика имѣетъ лишь отдаленное отношеніе. Въ нѣкоторыхъ семинаріяхъ преподаватели математики прибѣгаютъ поэтому въ I классѣ сначала къ повторенію важнѣйшихъ отдѣловъ арифметики, съ обобщеніями арифметическихъ данныхъ въ сближенныхъ съ алгеброю формулахъ. Тогда ученики довольно удовлетворительно осваиваются съ сущностью алгебраическаго языка, и занятія по алгебрѣ идутъ успѣшнѣе.

Все это показываетъ, что въ постановкѣ преподаванія арифметики, для улучшенія успѣховъ ея изученія, требуется сдѣлать соответственныя программныя измѣненія и перенести нѣкоторыя *элементы алгебры въ училищный курсъ*. Нужно думать, что такое измѣненіе и состоится въ связи съ предстоящею реформою духовной школы.

Независимо отъ этого программнаго недостатка, въ учебной практикѣ встрѣчаются и нѣкоторыя *методическіе недочеты*, которые неизлишне отмѣтить.

Въ преподаваніи математики существенную важность имѣютъ первые шаги ея, или лучше—первые приемы мыслительной математической работы учащагося. Основы математическаго мышленія присущи нашему уму по природѣ ея; но для того, чтобы мыслительная работа эта шла успѣшно, требуется правильная постановка ея съ самаго начала. Въ обыкновенномъ своемъ теченіи практическая жизнь не всегда вызываетъ умъ малолѣтняго на *точныхъ* сопоставленія предметовъ по объему, количеству и проч. и не всегда такимъ образомъ вынуждаетъ умъ человѣка къ производству математическихъ вычисленій, или же требуетъ примѣненія этой формы мышленія лишь въ самыхъ несложныхъ приѣмахъ. Преподаваніе должно восполнить этотъ пробѣлъ практической дѣйствительности и дать уму учащагося правильную математическую работу. Существо этой работы вездѣ одинаково—на самыхъ элементарныхъ ступеняхъ изученія арифметики и въ самыхъ высокихъ формахъ математическаго анализа. Понять и усвоить себѣ существо математическаго мышленія всего легче и естественнѣе на простыхъ ея

случаяхъ и можно было бы даже сказать, что кому не пришлось или не удалось почему-либо этого сдѣлать, тотъ навсегда останется въ разрядѣ тѣхъ, кого обычно причисляютъ къ неспособнымъ къ математикѣ. Такая мнимая неспособность къ математикѣ можетъ нерѣдко сочетаться съ проявленіемъ богатыхъ другихъ способностей у человѣка.

Не всегда въ преподаваніи математики принимается все это въ соображеніе, и первые опыты малолѣтка въ математическомъ мышленіи нерѣдко бывають далеки отъ методической ихъ правильности. Правда, время первоначальнаго математическаго образованія падаетъ на періодъ до поступленія въ духовное училище—на начальную школу или домашнюю подготовку. Но все же и въ духовномъ училищѣ въ I—II классахъ можно еще многое сдѣлать или не сдѣлать для цѣлей правильной постановки ума учащагося въ математическихъ его операціяхъ. Въ виду своей особой важности, задача эта должна бы считаться для этихъ классовъ даже главнѣйшею, тѣмъ болѣе, что, въ случаѣ игнорированія ея, и программныя работы, какъ бы много труда ни употреблялось на нихъ, не могутъ идти успѣшно. Въ большинствѣ случаевъ, впрочемъ, едва ли и потребуются, ради этой цѣли, какія-либо особыя задержки въ ходѣ программныхъ работъ, кромѣ развѣ перваго полугодія по поступленіи учениковъ въ училище, съ разною подготовкою и съ разными приемами въ производствѣ вычисленій: указанная пужда *удовлетворяется сама собою правильною* въ дидактическомъ отношеніи *работою* преподавателя, если онъ будетъ принимать во вниманіе тѣ стороны приемовъ математической мыслительной работы, которыя имѣють первостепенную важность и въ періодѣ первоначальныхъ занятій по математикѣ.

Количественныя опредѣленія вещей, лежащія въ основаніи чиселъ и числовыхъ комбинацій, даны въ самыхъ вещахъ и первоначально воспринимаются вмѣстѣ съ вещами. Но числовыя отношенія сами по себѣ составляютъ уже выводъ изъ данныхъ воспріятій и потому даже на первыхъ ступеняхъ математическихъ обобщеній они получаютъ для нашей мысли такую степень отвлеченности, что, въ періодъ первоначальныхъ математическихъ занятій, безъ конкретныхъ поясненій не имѣють достаточной ясности для учащагося ума. Такъ, напримѣръ, числовыя отношенія $5+3=8$, $8:4=2$ или

$6-2=4$, $2 \times 3=6$, какъ ни кажутся они простыми и ясными для математически развитаго ума, требуютъ для учащагося конкрет-ныхъ наглядныхъ разъясненій на самыхъ предметахъ, или же сообщаемое ему будетъ усвоено молодымъ умомъ неотчетливо, не ясно, а иногда и прямо механически. Поступающія въ духовное училище дѣти, конечно, не находятся въ томъ умственномъ и физическомъ возрастѣ, чтобы нуждались въ такихъ элементарныхъ разъясненіяхъ и упражненіяхъ, какія предполагаются приведенными примѣрами. Но нельзя не имѣть въ виду, что эти же самыя элементарныя числовыя отношенія, сводящіяся къ основнымъ четыремъ арифметическимъ дѣйствіямъ, точнѣе—къ *двумъ* — *прибавленію*, и *отбавленію*, лежатъ въ основаніи всѣхъ дальнѣйшихъ математическихъ вычисленій, какъ бы сложны они ни были. Существо *правильнаго обученія* состоитъ въ томъ, чтобы на каждой ступени математическаго анализа учащійся умъ поставлялся въ отчетливую возможность ясно понимать эти основныя числовыя отношенія во всякой новой и неизбѣжно—болѣе сложной обстановкѣ ихъ примѣненія. Положеніе это признается и подтверждается всякій разъ, когда говорятъ, что дѣйствія надъ именованными числами могутъ быть понятны для учащагося только послѣ усвоенія имъ тѣхъ же дѣйствій надъ отвлеченными числами, или—что къ изученію дѣйствій надъ дробями можно переходить только по изученіи дѣйствій надъ цѣлыми числами, къ изученію пропорцій послѣ изученія тѣхъ и другихъ и т. д. Математическій анализъ осложняется, растетъ, а въ основаніи его лежитъ, такимъ образомъ, изученное еще на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія, до таблицы умноженія включительно.

Все это ставляетъ преподавателя въ дидактическую необходимость помнить о надобности отчетливаго и твердаго усвоенія учащимся, прежде всего, *элементарнаго и основнаго въ арифметикѣ*, и онъ никогда не сдѣлаетъ ошибки, если обратитъ мысль учащагося къ корнямъ математическаго анализа. Учебная практика нерѣдко представляетъ примѣры оставленія этого преподавателями безъ должнаго вниманія.

Занятія по арифметикѣ въ училищахъ затѣмъ довольно часто имѣютъ слишкомъ *отвлеченный* характеръ и упражняютъ мысль учащагося въ отвлеченныхъ числовыхъ вычисленіяхъ безъ соотвѣт-

ственныхъ конкретныхъ образовъ. Приходилось встрѣчаться, что рѣшаются, напримѣръ, ученикомъ I или II класса задачи, съ упоминаніемъ футовъ, дюймовъ, метровъ, драхмъ, грановъ и т. д., и ученикъ, высчитывая дюймы, метры, не имѣеть о нихъ никакого отчетливаго представленія, такъ какъ никогда не видѣлъ ихъ, или принимаетъ, напримѣръ, величину дюйма въ 1—2 верника. Случалось, что ученикъ высчитывалъ кубическіе футы, не зная конкретно ни куба, ни фута. Въ данныхъ случаяхъ не то прежде всего важно, что ученикъ не имѣеть опредѣленныхъ знаній, допустимъ—мѣръ длины, вѣса аптекарскаго или метрическихъ мѣръ, хотя и это не лишено большого значенія: важно главнымъ образомъ то, что математическая мысль учащагося вращается точно въ туманѣ, работая безъ должной ясности и отчетливости,—условія, важныхъ во всѣхъ формахъ мыслительной дѣятельности, но, быть можетъ, едва ли не болѣе всего—въ математикѣ.

Недостатокъ ариометической наглядности настолько распространенъ, что отсутствіе комплекта *наглядныхъ пособій* въ ариометикѣ—довольно обычное явленіе по духовнымъ училищамъ. Бываетъ и такъ, что если и есть какія-либо изъ наглядныхъ пособій, то они, по ихъ дидактической элементарности, считаются принадлежностью приготовительныхъ классовъ и въ I классѣ примѣненія не находятъ. Случалось встрѣчаться съ мнѣніемъ, что они даже и не нужны въ этомъ классѣ и тѣмъ болѣе во II классѣ, хотя бы ученикъ и не видѣлъ никогда, положимъ, мѣръ вѣса аптекарскаго или метрическихъ.

Словесно-отвлеченныя разъясненія, какъ бы они правильны и точны ни были, не могутъ считаться достаточными на всемъ протяжении преподаванія ариометики и тѣмъ болѣе въ младшихъ классахъ духовныхъ училищъ. Конкретизація въ той или другой формѣ нужна здѣсь всюду, рѣшается ли какая задача, обстановка которой должна ясно, *въ образахъ*, представляться уму учащагося, или разъясняется ученику то или иное дѣйствіе, правило. Случалось убѣждаться на практикѣ, что ученики плохо, напримѣръ, понимали дроби и дѣйствія надъ ними оттого, что преподаваніе, связанное съ этимъ ариометическимъ отдѣломъ, шло отвлеченно.

Не имѣется здѣсь въ виду входить въ методическіе вопросы ариометики; но не излишне отмѣтить, что строгая *послѣдователь-*

ность въ постановкѣ разъясненій и сведеніе числовыхъ отношеній, по возможности, къ *элементарнымъ* ихъ *основаніямъ* имѣютъ особо важное значеніе для изучающихъ ариметику. Последовательность въ математикѣ то же, что логическая последовательность въ нашемъ мышленіи, и безъ нея не можетъ быть ни правильнаго математическаго вывода, ни умственно-воспитательнаго вліянія занятій по математикѣ. Сохраненіе последовательности въ раскрытіи числовыхъ отношеній ведетъ и къ соблюденію другого дидактическаго правила—относительно сведенія числовыхъ отношеній къ ихъ элементарнымъ первооснованіямъ и установленія черезъ это возможнаго *однообразія* въ математическихъ объясненіяхъ.

Практическія наблюденія затѣмъ показываютъ, что преподаватели иногда придаютъ преувеличенное значеніе усвоенію учениками *правилъ* изучаемыхъ ими дѣйствій. Конечно, технику известнаго ариметическаго дѣйствія ученикъ долженъ отчетливо знать, и съ этой точки зрѣнія требованіе отъ учениковъ, чтобы они знали правила, имѣетъ за себя основанія. Но вмѣстѣ съ тѣмъ нельзя не имѣть въ виду, что еще важнѣе образовать у учащагося правильный *методъ математическаго мышленія*, который, будучи примененъ къ давнему дѣйствію, какъ и во всякомъ иномъ случаѣ, самъ собою приведетъ разсуждающій математическій умъ къ тому же правду. Правило можно забыть, а навыкъ къ математическому анализу, разъ пріобрѣтенный, сохранится дольше и вѣрнѣе. И, во всякомъ случаѣ, сосредоточеніе вниманія на ариметическихъ правилахъ легко ведетъ къ механическому ихъ заучиванію, — что составляетъ уже прямой ущербъ для успѣшности въ занятіяхъ. Важно *понимать* ариметическія дѣйствія и только уже затѣмъ облекать это пониманіе, для краткости, въ известныя *правила*. Требованіе же отъ учениковъ, какъ это случалось видѣть, прежде всего и обычно «правилъ» можетъ идти въ ущербъ пониманію изучаемаго, а затѣмъ отражаться неблагоприятно и вообще на развитіи математическаго мышленія.

Нельзя затѣмъ обойти молчаніемъ верѣдко встрѣчающіеся недостатки въ преподаваніи ариметики—сосредоточивать вниманіе на *письменныхъ* формахъ математическихъ вычисленій и оставлять безъ использованія приемы *умственного счисленія*. Карандашъ съ бумагою и тѣмъ болѣе—мѣлъ или грифель съ доскою далеко не

всегда могут являться къ нашимъ услугамъ—при нуждѣ произвести то или иное вычисленіе, чтобы расчитать хотя бы стоимость произведенныхъ покупокъ. Поэтому и для практической жизни важно образовать у учащагося достаточный навыкъ къ умственному рѣшенію задачъ и умственному производству, по крайней мѣрѣ, несложныхъ вычисленій. Между тѣмъ, нерѣдко встрѣчаются случаи, что ученики совсѣмъ не знакомятся съ приемами умственного счисленія или упражняются въ нихъ слишкомъ недостаточно, вслѣдствіе чего, напр., ученики IV класса оказываются не въ состояніи умственно умножить встрѣтившіеся при рѣшеніи задачъ 25×7 , или сократить дробь $\frac{72}{36}$ на 36; въ III классѣ не могутъ помножить 26×40 , въ I классѣ 50×7 или отыскать $\frac{1}{5}$ часть 50, а во II классѣ затрудняются дробь $\frac{5}{6}$ увеличить умственно въ 3 раза. Важность навыка въ умственномъ счетѣ для практической жизни достаточно очевидна, чтобы нужно было останавливаться на развитіи этой мысли. Но еще важнѣе это съ точки зрѣнія правильной постановки математическаго мышленія, такъ какъ требуется именно *мысль* учащагося пріучить къ математической гибкости и оборотливости. А это достигается лучше всего планомерными упражненіями въ умственномъ счисленіи, хотя бы на несложныхъ задачахъ, но исчерпывающихъ элементарныя *типическія* формы числовыхъ отношеній и слѣдовательно—*типическія* элементарныя *формы* математическаго мышленія.

Не составляютъ, поэтому, достоинства преподаванія *трудныя* задачи, которыя нерѣдко даются учащимся. Ариметическіе задачки обычно составляются такъ, что являются сборникомъ самыхъ замысловатыхъ математическихъ сочетаній, какихъ жизнь обычно никогда не представляетъ. Могутъ сказать, что такія замысловатые упражненія нужны въ цѣляхъ изощренія ума учащихся въ математическихъ вычисленіяхъ. Но замысловатые, трудныя задачи даются не тѣмъ только, кто вполне хорошо свыкъ со всѣми иными, простѣйшими, формами вычисленій: онѣ даются нерѣдко прямо не по силамъ учениковъ и въ ущербъ такого рода занятіямъ ихъ, которыя, дѣйствительно, могли бы способствовать успѣху въ математическомъ развитіи ума учащихся.

Нельзя не имѣть въ виду и въ этомъ случаѣ, что гибкость математической мысли, по крайней мѣрѣ—въ рассматриваемый періодъ

развитія, *гораздо успешнѣе* пріобрѣтается на *элементарныхъ* упражненіяхъ, чѣмъ на *сложныхъ и трудныхъ* вычисленіяхъ. Пріучите ученика къ быстрой умственной сообразительности въ рѣшеніи вслѣдующихъ ариметическихъ задачъ и въ производствѣ несложныхъ вычисленій, и этимъ положите прочный фундаментъ дальнѣйшему поступательному развитію математической мысли его. Замысловатыя же задачи иногда могутъ оказаться, съ точки зрѣнія ихъ методической полезности, въ положеніи одинаковомъ съ замысловатыми, до пародоксальности, логическими примѣрами, иногда сообщаемыми учащимся и безслѣдно потомъ исчезающими изъ ихъ памяти.

Этотъ путь методической работы вѣрнѣе ведетъ и къ тому результату, который лучше всего обезпечиваетъ успѣхъ занятій по математикѣ: къ развитію въ учащихся *интереса* къ этимъ занятіямъ. Интересъ съ *эмоціональной* стороны предполагаетъ удовольствіе, испытываемое учащимся отъ совершаемой имъ умственной работы, а такое удовольствіе можетъ сопровождать только *популярную, успешно идущую* работу мысли. Затѣмъ, и съ *интеллектуально-практической* стороны интереса, предполагающей *постепенное расширеніе* умственныхъ ассоціацій опредѣленнаго содержанія и доставленіе чрезъ это необходимаго матеріала для новой умственной работы, представляется болѣе производительною и полезною именно такая *постепенно осложняющаяся* дѣятельность математическаго мышленія. Если къ производительной внутренней работѣ мысли присоединяется еще и сознаніе ученикомъ *практической* пользы отъ его занятій, это явится для него новымъ обстоятельствомъ, которое въ свою очередь также будетъ содѣйствовать развитію въ учащемся интереса къ математическимъ занятіямъ. Ничто такъ не убиваетъ интереса, какъ непосильная трудность работы, особенно если по самому своему существу такая работа представляется искусственно-придуманной, неосновательной и мало нужной.

2. *Географія*, по существу своему, есть *описательная* наука, и потому, повидимому, не могло бы быть въ преподаваніи ея столь обычной въ другихъ предметахъ дидактической погрѣшности, обозначаемой, какъ отвлеченность преподаванія. Однако, она находитъ для себя мѣсто и здѣсь, хотя и въ измѣненномъ видѣ. Преподаваніе географіи не страдаетъ отвлеченностью въ обычномъ значеніи этого слова, какъ совокупностію сообщаемыхъ ученикамъ отвлеченныхъ

общихъ понятій; но часто и въ преподаваніи этого предмета приходится наблюдать *словесную, вербальную* описательность вмѣсто *конкретной, предметной, образной* описательности, осуществимой только въ связи съ умѣлымъ пользованіемъ наглядными пособиями, которыхъ словами замѣнить нельзя, какъ бы хороши ни были эти слова.

Въ обычномъ своемъ употребленіи наглядныя учебныя пособия служатъ для двухъ дидактическихъ цѣлей: они являются или вспомогательнымъ средствомъ для индуктивныхъ выводовъ при преподаваніи, замѣняя собою изучаемую дѣйствительность, или же средствомъ иллюстрированія, конкретнаго поясненія, или демонстрированія сообщаемыхъ при преподаваніи свѣдѣній. Въ первомъ случаѣ они стоятъ въ связи съ индуктивными приѣмами обученія, во второмъ—съ дедуктивными.

При преподаваніи географіи наиболѣе примѣнимымъ является второй случай, когда наглядныя пособия служатъ для конкретнаго поясненія и иллюстрированія того, что сообщено или сообщается учащимся. При этомъ одновременно достигается и другая дидактическая цѣль: при помощи наглядныхъ учебныхъ пособій не только вызываются у учащихся образы дѣйствительныхъ предметовъ и явленій, способствующие ясности усвоенія учащимися преподаваемого имъ, но съ тѣмъ вмѣстѣ а) чрезъ эти конкретныя элементы *упрочиваются* ассоціаціи мысли у учащихся и *закрѣпляются* сообщаемыя знанія, и б) эти же конкретныя данныя, объединяя и укрѣпляя ассоціаціи мысли, являются затѣмъ въ качествѣ *мнемоническаго* средства для *припомнанія*.

При употребленіи наглядныхъ пособій преподаватель географіи долженъ имѣть въ виду всѣ эти дидактическія стороны ихъ, и только тогда наглядныя пособия будутъ приносить надлежащую пользу. Но на это не всегда обращается вниманіе, и пользованіе наглядными пособиями имѣетъ нерѣдко механической характеръ, упрочившіяся въ школѣ съ того давняго времени, когда о дидактикѣ совсѣмъ не думали въ ней.

Обычныя по географіи наглядныя учебныя пособия—это географическія карты и глобусы, которыми, случалось, и исчерпывается въ учебномъ заведеніи запасъ наглядныхъ пособій по географіи.

Но глобуса далеко недостаточно для нагляднаго объясненія

свѣдѣній изъ математической географіи,—и безъ другихъ пособій, какъ теллурій, планетарій, картины по математической и физической географіи, было бы невозможно пояснительно показать ученикамъ многое изъ того, что они учатъ по географіи изъ этого отдѣла. Между тѣмъ, комплекта необходимыхъ пособій часто не бываетъ въ учебномъ заведеніи, и для учениковъ словесныя описанія преподавателя по необходимости замѣняютъ собою все.

Дальше слѣдуютъ географическія карты, пользованіе которыми въ большинствѣ случаевъ такое: учитель, объясняя урокъ, показываетъ на картѣ соответственные пункты; ученикъ, отвѣчая урокъ, дѣлаетъ то же самое.

Неизлишне замѣтить прежде всего, что и это не всегда дѣлается: бываетъ, что преподаватель и ученики къ географической картѣ обращаются мало и все учебное дѣло основывается, главнымъ образомъ, на словахъ и памяти.

А затѣмъ едва ли можно признать достаточнымъ одно лишь обращеніе къ географической картѣ, хотя бы даже и достаточно аккуратное: топографическое положеніе изучаемыхъ мѣстностей только тогда отчетливо воспринимается и запечатлѣвается въ памяти, когда оно соединяется съ *активнымъ* воспроизведеніемъ этого положенія въ сознаніи учащихся. Нѣкоторымъ вспомошествованіемъ въ этомъ могутъ отчасти служить *тѣмная географическія карты*, или *еще лучше*—карты лишь съ общими контурами частей свѣта, странъ, государствъ или ихъ частей: опредѣленіе положенія рѣкъ, горъ, городовъ по такимъ картамъ требовало бы со стороны учащагося проявленія активности въ воспроизведеніи получаемыхъ имъ, при помощи обычныхъ географическихъ картъ, воспріятій и содѣйствовало бы лучшему усвоенію изучаемаго.

Прямое же проявленіе означенной активности возможно лишь *черезъ черченіе картъ*, которое, при надлежащей подготовкѣ его, могло бы служить существеннымъ пособіемъ при изученіи географіи. Но черченіе картъ въ школьной практикѣ или совершенно не примѣняется, или же примѣняется въ постановкѣ, которую нельзя признать правильной съ дидактической точки зрѣнія.

Черченіе картъ учащимися примѣняется при преподаваніи географіи обычно во внѣшне-показной формѣ, какъ домашнія работы учащихся, производимыя ими въ свободное время по *оконча-*

ни изученія извѣстной страны, государства или части свѣта, и притомъ по *градусной сѣткѣ*, съ соблюденіемъ всѣхъ частныхъ рисунка оригиналовъ. При этомъ учащимися примѣняются, для облегченія работы, съ пропорціональнымъ, впрочемъ, улучшеніемъ и качествомъ ея, разные способы пересниманія—черезъ стекло, переводную бумагу или даже черезъ обычную бумагу, съ незамысловатыми общезвѣстными приѣмами пересниманія. Получается и скоро, и чисто, и точно. Но зато педагогическая польза отъ такой работы падаетъ до того, что возникаетъ вопросъ: стоитъ ли тратить время на нее? Неудивительно, что многіе преподаватели не видятъ особенной надобности въ непремѣнномъ вычерчиваніи учащимися такихъ картъ и предоставляютъ дѣлать это желающимъ. Такимъ образомъ черченіе картъ, это столь важное для географіи дидактическое пособие, фактически совершенно теряетъ для школы свое значеніе, вслѣдствіе неправильнаго способа его примѣненія.

Черченіе картъ только при томъ условіи можетъ быть дѣйствительно полезнымъ дидактическимъ пособиемъ, если оно производится *одновременно* съ изученіемъ данныхъ мѣстностей и если оно будетъ *самостоятельнымъ* сознательнымъ вычерчиваніемъ, а не механическимъ копированіемъ.

Важность послѣдняго условія очевидна: механическое копированіе, безъ участія сознательной активности, имѣетъ такую же дидактическую цѣну, какъ и механическое заучиваніе, механическое чтеніе и т. п.: все это лишь какъ-бы скользитъ по нашему сознанію, не оставляя въ нашей душѣ никакихъ почти слѣдовъ. Пужно, чтобы вниманіе учащагося было постоянно удерживаемо на производимой работѣ, слѣдило за нею, дѣлало возможнымъ сознательное интеллектуальное переживаніе учащимся всѣхъ моментовъ работы, чтобы черезъ это и зрительныя воспріятія и мускульныя ощущенія отъ движенія руки обращались на усиленіе интенсивности все той же внутренней работы учащагося.

Но еще важнѣе первое условіе—чтобы вычерчиваніе картъ производилось *одновременно* съ изученіемъ данной мѣстности, т. е., чтобы учащійся читалъ данное ему для изученія и въ *то же время* наносилъ на географическій чертежъ изучаемые пункты, а слѣдовательно также — чтобы и преподаватель, объясняя, напримѣръ, урокъ, не на готовой только картѣ отмѣчалъ географическіе пункты

и другія географическія данныя (горы, рѣки, моря и проч.), а также показывалъ все это на исполняемомъ имъ примѣрномъ для учениковъ *чертежѣ* на классной доскѣ. При условіи такой одновременности вычерчиванія карты и изученія того, что къ данному предмету имѣетъ отношеніе, устанавливается *прочная ассоціація* между изучаемымъ учебнымъ матеріаломъ и между топографическими его сторонами; вышеупомянутый моментъ активности географическаго вычерчиванія также обращается *на укрѣпленіе тѣхъ же ассоціацій*.

Здѣсь, такимъ образомъ, выполняется первая и важнѣйшая задача примѣненія наглядныхъ учебныхъ пособій, о которой было упомянуто выше, а съ нею достигается и другая задача: чтобы въ конкретныхъ элементахъ изучаемаго установить *мнемоническіе* пункты для облегченія *припомнанія*. Такое мнемоническое значеніе и будутъ имѣть разные пункты и стороны географическаго чертежа, около котораго будутъ ассоціироваться разные сообщаемыя учащемуся свѣдѣнія: по нимъ, при ихъ воспроизведеніи, будетъ воспроизводиться съ ихъ образомъ и все ассоціированное съ ними учебное содержаніе.

При этомъ градусная сѣть не имѣетъ почти никакого значенія и затруднять ея учащихся нѣтъ никакой надобности, кромѣ развѣ тѣхъ специальныхъ случаевъ, когда къ градусамъ широты и долготы будетъ сводиться и самое существо преподаваемаго содержанія. Географическіе чертежи слѣдуетъ дѣлать отъ рукъ, *приблизительно*, не придавая значенія разнымъ ихъ частностямъ. Такіе чертежи не затрудняютъ ни преподавателя при объясненіяхъ урока, чтобы производить ихъ на классной доскѣ, ни учениковъ, чтобы наброски ихъ занести въ ихъ географическія тетради по мѣрѣ прохожденія предмета, или чтобы, при отвѣтѣ урока, сдѣлать ихъ, если бы потребовалось, на классной доскѣ, въ дополненіе къ географическимъ картамъ, пользованіе которыми и значеніе которыхъ чрезъ это нисколько не улажаются.

Съ такимъ примѣненіемъ черченія картъ мнѣ не приходилось встрѣчаться въ духовныхъ училищахъ, равно какъ и въ женскихъ училищахъ. Между тѣмъ, дидактическая польза этого учебнаго приѣма едва ли можетъ подлежать сомнѣнію, такъ какъ въ обоснованіе названнаго свидѣтельствуютъ очевидныя психологическія данныя,

которыя можно было бы подтвердить и разными опытными наблюдениями из учебной практики.

Довольно обычный также недостаток преподаванія—это недостаток жизненности и современности его. Учебники по географіи нерѣдко заключаютъ въ себѣ устарѣвшія данныя о положеніи странъ, государствъ и о разныхъ сторонахъ общественной жизни. Къ этому присоединяется нерѣдко еще и то, что преподаватели также не слѣдятъ за измѣненіями въ жизни государствъ, вслѣдствіе чего приходится иногда слышать въ отвѣтахъ учениковъ по географіи совершенно устарѣвшія свѣдѣнія. Конечно, чтобы слѣдить за жизнью народовъ, требуется со стороны преподавателя нѣкоторый трудъ. Но это—обязанность преподавателя, какъ обязанностью для него является и вообще изученіе современной жизни государствъ и особенностей природы ихъ странъ, прежде же всего—*своего отечества*. Только при этомъ условіи рѣчь преподавателя будетъ выходить за предѣлы учебника, оживлять и осмысливать для учащихся его страницы, будить умъ ихъ и заинтересовывать ихъ изученіемъ предмета. Въ тѣхъ случаяхъ, когда преподаватель такъ или иначе проявлялъ въ объясненіяхъ учащимся знакомство свое съ бытомъ изучаемаго народа, природою страны и говорилъ живымъ языкомъ свѣжихъ данныхъ, классъ, какъ приходилось мнѣ наблюдать, весь становился вниманіемъ. И совершенно обратное съ нимъ бываетъ, когда идетъ на урокъ лишь повтореніе словъ учебника.

Было бы, конечно, ошибкою со стороны преподавателя, если бы онъ, освѣщая и оживляя страницы учебника дополнительными къ нимъ свѣдѣніями, сталъ потомъ все это непремѣнно *требовать* отъ учениковъ, чтобы тѣ дали ему отчетъ въ каждомъ новомъ штрихѣ, сдѣланномъ дополнительно къ учебнику. Это—вѣрный способъ убить интересъ учащихся и обратить дополнительныя сообщенія въ томительныя прибавки къ тому же учебнику: уже одно напряженіе вниманія ученика, что изъ объясняемаго преподавателемъ имѣется въ учебникѣ и чего нѣтъ, чтобы успѣть сдѣлать замѣтки о вносимыхъ дополненіяхъ, для отвѣта въ слѣдующій урокъ, больше всего заставляеть ученика думать въ это время и желать, какъ-бы поменьше преподаватель дѣлалъ прибавокъ къ учебной книжкѣ. Нужно входить въ положеніе учащагося и имѣть въ виду, что дополнительно сообщаемое преподавателемъ назначается *не для увеличенія*

объема учебной книжки, а для *болѣе отчетливаго и сознательнаго усвоенія* сказаннаго въ учебникѣ. Поэтому нужно умѣть найти такой исходъ, чтобы, съ одной стороны, дополнительно сообщаемыя свѣдѣнія не проходили мимо сознанія и памяти учащихся, а съ другой—чтобы они и не отягощали учениковъ новою работою.

Въ связи съ углубленіемъ мысли учащихся въ географическое изученіе данныхъ мѣстностей, преподаватель долженъ напоминать учащимся и все то, что было уже учено ими о тѣхъ же географическихъ пунктахъ по другимъ предметамъ, напримѣръ, по св. исторіи, по исторіи церковной, гражданской. Обычно преподаватели обходятъ эти свѣдѣнія молчаніемъ, какъ не относящіяся прямо къ ихъ предмету. Но не слѣдуетъ опускать изъ вида, что есть разные преподаватели, есть разные предметы и разные учебныя книжки; но ученикъ, слушающій преподавателей и учащійся по разнымъ предметамъ и учебникамъ, все одивъ и тотъ же; поэтому все это разнообразное нужно сводить къ возможному единству. Само собою понятно, что отъ преподавателя географіи не можетъ требоваться, чтобы онъ повторялъ съ учениками пройденное, напримѣръ, по исторіи священной, церковной или гражданской; въ этомъ и нужды не имѣется. Но онъ будетъ лишь содѣйствовать отчетливости географическихъ же познаній учащихся, если будетъ съ изученіемъ географіи странъ, государствъ, городовъ и проч. соединять въ удобной для его прямыхъ цѣлей формѣ напоминаніе извѣстныхъ учащимся историческихъ или иныхъ свѣдѣній. Въ связи съ другими разъяснительными сообщеніями и другими дидактическими приѣмами, такія напоминанія также не лишены будутъ дидактическаго значенія.

3. *Природовѣдѣніе* введено въ курсъ духовныхъ училищъ съ 1906 года, и въ первое время постановка преподаванія этого предмета не была и не могла быть удовлетворительной, какъ по отсутствію въ училищахъ соответственныхъ учебныхъ пособій, такъ и по естественной неподготовленности преподавательскаго персонала къ этому предмету, совершенно не преподававшемуся ранѣе въ духовной школѣ. Теперь положеніе этого предмета существенно измѣнилось къ лучшему, такъ какъ уже два раза, въ 1909 и 1910 гг., были устраиваемы въ С.-Петербургѣ Учебнымъ Комитетомъ курсы для преподавателей духовныхъ училищъ по этому предмету. Такимъ

образомъ, преподавательскій персоналъ нынѣ достаточно подготовленъ къ преподаванію природовѣдѣнія въ духовныхъ училищахъ. Съ тѣмъ вмѣстѣ, многія училища успѣли уже обзавестись болѣе или менѣе необходимыми пособіями для этого предмета.

Мои наблюденія относятся еще къ первому періоду въ преподаваніи природовѣдѣнія въ духовныхъ училищахъ и только немного соприкасаются со вторымъ періодомъ. Поэтому они не выражали бы собою наличнаго, т. е. именно въ настоящее время, состоянія преподаванія этого предмета, и съ этой точки зрѣнія были бы въ значительной мѣрѣ излишними. Вслѣдствіе этого я сдѣлаю относительно этого предмета лишь нѣсколько замѣчаній хотя и изъ прошлаго, но все же еще слишкомъ близкаго къ настоящему, періода въ постановкѣ этого предмета въ духовныхъ училищахъ, такъ какъ это близкое прошлое еще можетъ такъ или иначе сказываться и на дальнѣйшей постановкѣ преподаванія природовѣдѣнія въ духовной школѣ.

Природовѣдѣніе, по существу своему, еще болѣе, чѣмъ географія, является предметомъ, въ преподаваніи котораго нельзя обойтись словесными разсужденіями, и имѣется неизбѣжная необходимость въ конкретномъ и наглядномъ выясненіи изучаемаго содержанія. Но привычная склонность преподавателя къ отвлеченному разсужденію и къ обращенію мысли въ сферѣ понятій, какъ приходилось наблюдать, весьма нерѣдко находила для себя выраженіе и въ приемахъ преподаванія этого предмета, состоявшихся лишь въ передачѣ текста учебной книжки своими словами. Иногда слова эти были гладкія, хорошія, даже точныя и вѣрныя, но все же были слова, рассчитанныя лишь на память ученика и воображеніе, безъ конкретнаго представленія ихъ содержанія въ наглядныхъ пособіяхъ, въ соответственныхъ опытахъ, въ тѣхъ или иныхъ предметахъ и фактическихъ данныхъ. Неизбѣжнымъ результатомъ этого было, что и ученики обогащались лишь словами, приобретали новый запасъ выраженій и научались нѣкоторой оборотливости рѣчи въ новой области знанія.

Въ бесѣдахъ по этому предмету приходилось слышать и оправдательныя разъясненія такихъ методическихъ приемовъ преподаванія. Иногда преподавателямъ казалось, что ученикамъ и безъ обращенія къ какимъ-либо пособіямъ и опытамъ достаточно понятно то,

что имъ сообщается въ объясненіяхъ наставника. II онъ поэтому, наприимѣръ, на урокъ объ известнякѣ, мраморѣ, гипсѣ, находилъ достаточнымъ назвать эти и подобные имъ предметы, считая ихъ всѣмъ известными, даже настолько, что не представляется и надобности тратить время на приисканіе и показываніе ихъ учащимся. Между тѣмъ въ дѣйствительности это далеко не такъ, и ученикъ можетъ конкретно и ясно не знать ничего или почти ничего объ этихъ простыхъ вещахъ,—для него даже негашеная и гашеная известь, которую хорошо знаютъ рабочіе, можетъ оказаться неизвестною. Подыскать и принести въ классъ эти предметы и наглядно ясно провести подобный урокъ не представляло бы для преподавателя никакихъ особыхъ затрудненій,—но онъ находилъ это лишнимъ и ненужнымъ. Въ другихъ случаяхъ шла рѣчь объ углекисломъ газѣ, кислородѣ, воздухѣ, нагрѣваніи и кипяченіи воды,—и опять все тѣ же слова и описанія, иногда при помощи рисунковъ въ учебной книжкѣ, относящихся къ приборамъ и опытамъ, связаннымъ съ демонстрированіемъ всѣхъ этихъ вопросовъ. Иной разъ при подробномъ описаніи частей человѣческаго тѣла ученикъ не зналъ, гдѣ у него печень, легкія, даже сердце, потому что все училось имъ по книжкѣ, и даже рисунки, имѣвшіеся въ учебникѣ, не переносились на живое человѣческое тѣло и не примѣнялись къ нему.

Приходилось затѣмъ слышать, что обращеніе къ нагляднымъ пособіямъ вызываетъ значительную «оттяжку времени»—и у преподавателя и у учениковъ, и преподаватель поэтому, говоря о рудѣ, ртути и проч. на урокъ, не находилъ цѣлесообразнымъ замедлять свои объясненія показываніемъ ученикамъ этихъ предметовъ. Здѣсь—коренное недоразумѣніе: точно будто имѣетъ какую-нибудь дидактическую цѣнность—для преподавателя скоро сказать *слова*, а для ученика—скоро замѣтить *эти слова* памятью и повторить ихъ для отвѣта преподавателю и получения балла! Если бы даже и дѣйствительно на демонстрированіе сообщаемыхъ свѣдѣній по природовѣдѣнію требовались время и трудъ какъ со стороны преподавателя, такъ и со стороны учениковъ, и въ такомъ случаѣ «оттяжка времени» для этого и трудъ, съ нею соединенный, являлись бы дѣломъ дидактической необходимости. Но, при правильномъ веденіи дѣла, едва ли такое преподаваніе потребуетъ больше времени со

стороны преподавателя для объясненій ученикамъ и болѣе труда со стороны учениковъ для усвоенія преподаваннаго, чѣмъ сколько требуется того и другого при книжномъ усвоеніи указываемыхъ программами свѣдѣній, такъ какъ отвлеченно-преподанное и отвлеченно-усвоенное нелегко запоминается и недолго помнится, не говоря о малополезности, а иногда и прямомъ вредѣ отъ такой умственной работы для учащихся.

Приходилось также слышать, что въ видахъ той же экономіи времени, а отчасти будто бы и въ видахъ большей ясности для учащихся, удобнѣе демонстрировать преподаваемое по *прохожденіи известнаго отдѣла*. Преподавателю казалось, что каменный уголь, желѣзо, сталь, олово, свинецъ, алюминій и проч., о чемъ онъ велъ съ учениками рѣчь, удобнѣе и цѣлесообразнѣе показать ученикамъ сразу, по окончаніи изученія болѣе или менѣе однороднаго въ данномъ отдѣлѣ учебной книжки содержанія. И здѣсь, въ такомъ соображеніи, имѣется рядъ дидактическихъ недоразумѣній: конкретное поясненіе вновь сообщаемаго преподавателемъ учебнаго содержанія именно и важно *въ моментъ самаго сообщенія*, чтобы ученикъ воспринималъ не слова и фразы, а—конкретные образы реальной дѣйствительности. Это въ различныхъ только формахъ имѣетъ значеніе въ отношеніи ко всѣмъ предметамъ преподаванія; но особенно это важно въ такомъ конкретномъ и реальномъ предметѣ, какъ природовѣдѣніе. Только по нуждѣ и не безъ дидактическаго ущерба можно было бы допускать въ тѣхъ или другихъ отдѣльныхъ случаяхъ, чтобы демонстрированіе преподаваемого происходило не при первоначальныхъ объясненіяхъ преподавателя, а когда-либо послѣ того, какъ, напримѣръ, объясненное преподавателемъ изъ ботаники въ зимнее время можетъ восполняться, въ тѣхъ или иныхъ частностяхъ, весной, когда природа въ обиліи представитъ преподавателю разнообразныя образцы наглядныхъ пособій. Но это—случаи исключительныя; количество даже и ихъ должно быть всѣми способами сокращаемо. Общимъ же дидактическимъ правиломъ неизбѣжно останется требованіе, что демонстрированіе преподаваемого содержанія на конкретныхъ данныхъ должно происходить *одновременно* съ объясненіями преподавателя.

Нельзя не отмѣтить здѣсь весьма существеннаго для учебной практики вопроса объ отношеніи и преподавателя и учениковъ къ

коллекціямъ предметовъ изъ курса природовѣдѣнія. Нерѣдко смотрятъ на это такъ, что коллекцію минераловъ, растений, насѣкомыхъ и проч. нужно непременно выписать изъ магазина, а если она не выписана и не выслана въ училище, то это вполне оправдываетъ преподавателя, обходящагося въ преподаваніи безъ всякихъ наглядныхъ пособій. Несомнѣнно, многія части учебныхъ коллекцій таковы, что ихъ безъ особыхъ затрудненій можно имѣть только путемъ выписки изъ магазиновъ. Но вѣрно также и то, что значительная часть такихъ предметовъ легко можетъ быть собрана преподавателями и учениками у себя на мѣстѣ. Личное участіе преподавателя и учениковъ въ составленіи такихъ коллекцій придаетъ учебному дѣлу живость и возбуждаетъ въ учащихся интересъ къ изучаемому: эти дидактическія стороны въ учебной практикѣ даже цѣннѣе и важнѣе полноты и законченности выписываемыхъ чрезъ магазины коллекцій. Поэтому весьма желательно, чтобы преподаватели поощряли учащихся къ коллекціонированію образцовъ минераловъ, насѣкомыхъ, растений и т. п. При содѣйствіи учениковъ можно было бы составлять, восполнять и подновлять коллекціи, назначаемыя для нуждъ класснаго преподаванія.

Съ тѣмъ вмѣстѣ преподаватель долженъ пользоваться всякимъ случаемъ, чтобы не только на образцахъ, показываемыхъ въ классѣ, разъяснять преподаваемое, но и въ самой природѣ, во время экскурсій или хотя въ саду, огородѣ, указывать то, что онъ объяснялъ на урокахъ въ классѣ. Только такое предметно-получаемое знаніе имѣетъ надлежащую цѣнность въ изученіи природовѣдѣнія: природу нужно пзучать въ природѣ же, а не въ книжкѣ.

VII.

Преподаваніе *древнихъ языковъ* въ духовныхъ училищахъ, какъ и вообще въ духовной школѣ, встрѣчается съ рядомъ существенныхъ затрудненій не методическаго только характера, но и общаго, принципіальнаго: ставится и вызываетъ разнорѣчивыя сужденія вопросъ о самомъ правѣ существованія древнихъ языковъ среди предметовъ школьнаго обученія. Вопросъ этотъ возникъ въ отношеніи къ гражданской школѣ, а не духовной, и собственно съ ея

учебнымъ строемъ имѣеть онъ прямую связь; но споры и толки по нему отразились и продолжаютъ отражаться также и на положеніи древнихъ языковъ въ духовной школѣ.

Споры о классицизмѣ, какъ основѣ средне-школьнаго образованія, существуютъ на Западѣ, родинѣ классицизма, почти съ тѣхъ поръ, какъ древніе языки въ средніе вѣка вошли въ составъ учебнаго курса школы. А у насъ въ Россіи они обостренно идутъ особенно съ того времени, какъ въ 70-хъ годахъ прошлаго столѣтія, при реформѣ гимназій, классическіе языки признаны были существеннѣйшею основою гимназическаго курса.

Мнѣ приходилось высказываться по этому предмету и въ первую половину споровъ у насъ о классицизмѣ—въ 80-хъ годахъ, въ одномъ изъ періодическихъ изданій того времени ¹⁾, и во вторую половину этихъ споровъ—лѣтъ 10 тому назадъ, въ особо изданной мною работѣ по этому предмету ²⁾.

Мнѣ мнѣніемъ всегда было, что въ этомъ вопросѣ имѣется много недоразумѣній, корни которыхъ лежатъ въ далекомъ прошломъ средневѣковаго строя школы, и много крайностей въ сужденіяхъ и дѣйствіяхъ защитниковъ и противниковъ классицизма ближайшаго къ намъ и нашего времени.

Уже при самомъ возрожденіи античнаго гуманизма въ средніе вѣка, отразившемся и на учебномъ строѣ тогдашней школы, подъ воздѣйствіемъ разныхъ историческихъ вліяній произошла *замѣна* правильно намѣченнаго—было для школы (въ самой *идеѣ* гуманизма) гуманистическаго начала—*изученія духовно-разумной природы человека*—классическимъ языковѣдѣніемъ: думали чрезъ изученіе произведеній классическаго міра оживить и поднять унавшее къ тому времени изученіе *человѣческаго духа*, а вмѣсто того фактически упрочились въ школѣ только *грамматики древнихъ языковъ* и прежде всего латинскаго языка, владѣніе которымъ, по близости его къ романскимъ языкамъ, являлось тогда необходимою для каждаго образованнаго человѣка. Это отклоненіе отъ нормальнаго пути

¹⁾ Церк.-Общ. Вѣст. за 1880 и 1881 г.г., гдѣ было помѣщено мною 20 статей, подъ заглавіемъ: «Что слѣдовало бы поставить въ основу общеобразовательной системы обученія?»

²⁾ Объ основахъ и организаціи средней школы. С.-Петербургъ, 1900 г.

сознавалось тогда же, и еще въ то время любителей классическаго языкознанія называли *verbales*—«словесниками», «буквоѣдами» ¹⁾).

Учебная жизнь школы однако шла въ намѣтившемся для нея направленіи, отклоняясь мало-по-малу все болѣе и болѣе въ сторону отъ основной сущности гуманистическаго начала, и классическое языкознаніе, съ развитіемъ въ немъ филологическаго анализа и ростомъ наукъ по разнымъ областямъ человѣческаго вѣдѣнія, обратилось въ школьную работу, требовавшую для себя большихъ трудовъ и дававшую весьма мало ощутительныхъ педагогическихъ результатовъ. Постепенно сложилось въ оправданіе классицизма мнѣніе, что изученіе древнихъ языковъ есть наилучшее и влчѣмъ инымъ незамѣнимое средство для достиженія цѣлей правильнаго развитія ума учащихъся и что эта его особенность дѣлаетъ необходимымъ поставленіе его въ основѣ системы школьнаго обученія. Принятый въ смыслѣ основы умственнаго развитія, достиженіе котораго составляетъ естественную задачу школы, классицизмъ неизбежно потребовалъ для себя и соотвѣтственнаго количества учебнаго времени, занявъ собою наибольшее число учебныхъ часовъ, не безъ ущерба для другихъ предметовъ школы.

Такое положеніе классицизма въ школѣ вызывало протесты со стороны противниковъ классической образовательной системы, выдвигавшихъ значеніе реальныхъ наукъ и ставившихъ въ школѣ, вмѣсто древнихъ языковъ, предметы реальнаго знанія, въ виду ихъ важнаго практическаго приложенія. Споры эти завершились у насъ въ Россіи къ 1902 году почти полнымъ устраненіемъ древнихъ языковъ, въ особенности греческаго, изъ общеобразовательной системы обученія, и послѣднее поколѣніе, проходящее чрезъ гражданскую общеобразовательную школу, не знаетъ уже классицизма...

Къ лучшему ли? Какъ обычно бываетъ въ столкновеніи противоположныхъ теченій мысли и въ вызываемыхъ этимъ спорахъ однихъ съ другими, противостоящія стороны не сохраняютъ требуемой существомъ дѣла умѣренности сужденія и впадаютъ въ крайности. То же произошло и въ данномъ случаѣ.

Трудно было бы теперь основательно защищать унаслѣдованное, вслѣдъ за Западомъ, и нашею школою въ недавнее еще время

¹⁾ Тамъ же, стр. 94.

положеніе, что классицизмъ долженъ быть именно *основоначаломъ* всей общеобразовательной системы, для котораго, по его образовательной важности, мало, наиримѣръ, въ гимназіяхъ и 42 уроковъ въ недѣлю, назначенныхъ на латинскій языкъ уставомъ гимназій 1871 года ¹⁾: такому утвержденію можно было бы съ достаточною убѣдительностію противопоставить образовательное значеніе другихъ учебныхъ предметовъ и во главѣ ихъ родного языка. Но было бы въ то же время лишь увлеченіемъ говорить и доказывать, что классическіе языки утратили теперь *всякое* образовательное значеніе и потому должны быть удалены изъ школы, какъ излишніе для нея предметы, напрасно обременяющіе память учащихся.

«Перемѣнилось многое въ отношеніяхъ новѣйшей культуры къ культурѣ древней, однако не все же,—выражусь словами, уже сказанными мною ранѣе по этому предмету: новѣйшая культура выросла не на пепелищѣ древней культуры, уничтоживъ ее, какъ никуда негодную, а на почвѣ, обработанной и удобренной производительнымъ гениемъ античнаго міра, до сихъ поръ все еще продолжающая во многомъ питаться соками взростившей ее почвы. Поэтому древніе языки и греко-римская письменность не есть архивный хламъ, утратившій всякое современное значеніе; они и доселѣ продолжаютъ имѣть существеннѣйшее значеніе въ развитіи научнаго знанія въ различныхъ областяхъ человѣческаго вѣдѣнія. А потому въ школѣ они должны остаться—не въ высшей только, какъ предметъ специально-филологическаго изученія, но и въ средней, какъ существенно-важный элементъ научнаго знанія, —однако должны остаться *не въ смыслъ* самой основы школьной образовательной системы, потому что греко-римская письменность не является теперь въ положеніи единственной представительницы гуманистическаго элемента въ культурѣ, но въ смыслъ лишь *необходимыхъ предметовъ* средне-школьнаго обученія, и притомъ должны остаться *оба* древніе языки—и латинскій и греческій» ²⁾.

Такимъ образомъ весь вопросъ о классицизмѣ заключительно долженъ быть сводиться лишь къ перемѣщенію центра школьной общеобразовательной системы съ древнихъ языковъ на другіе пред-

¹⁾ Скворцовъ, Н. Недуги нашего учебнаго дѣла, стр. 80. Ср. Объ основ. и орган. средней школы, стр. 22.

²⁾ Объ основахъ и организаціи средней школы, стр. 112.

меты, познѣе, прямѣе и правильнѣе проводящіе гуманистическое начало *изученія духовно-разумной природы человека*, чѣмъ это осуществимо чрезъ классическіе языки и даже чрезъ классическую литературу вообще. Требовалось бы древніе языки, сдѣлавъ ихъ обычными учебными предметами, ввести въ соотвѣтственныя тому учебныя рамки, не въ ущербъ и кругу предметовъ реальнаго знанія; а вмѣсто этого ихъ совершенно исключили изъ школы. Крайность эта, повидимому, въ нѣкоторой мѣрѣ уже признана общественнымъ мнѣніемъ, и теперь начинаютъ думать о возстановленіи классицизма хотя въ части его прежнихъ правъ. Но фактъ потрясенія внутренней жизни школы все же произошелъ, и считаться съ нимъ придется...

Все это произошло не въ духовной школѣ и ея прямо не касалось, такъ какъ классическіе языки не занимали въ духовной школѣ положенія основы учебной системы: учебный строй духовной школы близко подходилъ къ нормальному типу общеобразовательной школы, съ правильно поставленнымъ гуманистическимъ или гуманитарнымъ ¹⁾ началомъ ея, такъ какъ заключалъ въ себѣ не только изученіе *законовъ слова*—въ преподаваніи русскаго языка съ сло-

¹⁾ Ф. П. Влѣвскій въ своей книгѣ «О реформѣ духовной школы» (С.-Петербургъ, 1907 г., ч. I—II), привелъ изъ своей книги «Объ основахъ и организаціи средней школы» одно мѣсто (стр. 104), гдѣ я говорю, что «школа должна быть гуманистическою или гуманитарною въ томъ смыслѣ, что въ ея основаніи должно лежать изученіе духовно-разумной природы человека и духовно-разумной жизни его», находитъ между названіями школы «гуманистической» и «гуманитарной» отношеніе не сходства какого-либо, а «*глубокаго противоположенія*» (ч. II, стр. 14), при чемъ терминъ «гуманистическій» онъ понимаетъ въ смыслѣ производнаго понятія отъ наименованія «гуманизмъ», усвоеннаго культурному направленію средних вѣковъ, а «гуманитарный» принимаетъ въ смыслѣ философско-этического термина. «Съ гуманизмомъ, какъ одностороннимъ, большимъ культурнымъ теченіемъ мы должны бороться, говоритъ онъ, и потому взаи́мъ существующаго и предполагаемаго гуманистическаго типа должны настаивать на гуманитарномъ» (тамъ же). Такое разграниченіе терминовъ «гуманистическій» и «гуманитарный» покоится на субъективной почвѣ: для этого нѣтъ определенныхъ основаній ни историческихъ, ни филологическихъ, ни, наконецъ, установленныхъ принятымъ словоупотребленіемъ. Терминъ «гуманистическій», въ приложеніи къ названію школьно-учебной системы, нельзя производить только отъ наименованія средневѣковаго культурно-духовнаго направленія—«гуманизмъ», «гуманисты»: иначе всегда можно было бы замѣнить его *равнозначущимъ* (при такомъ пониманіи) другимъ выраженіемъ—«средневѣковая» школьная система; но въ *такомъ* пониманіи гуманистическая система образованія никогда не защищалась. Предметомъ споровъ и обсужденія была гуманистическая система, понимаемая въ *нормативномъ* значе-

вѣстностію и исторіей литературы, но также и изученіе *законовъ мысли и души*—въ логикѣ, психологій и философій. Но, тѣмъ не менѣе, по естественному общенію однихъ учебныхъ заведеній съ другими и взаимному ихъ вліянію, споры о классицизмѣ и полезности преподаванія въ школахъ древнихъ языковъ, такъ неблагоприятно закончившіяся у насъ для классическихъ языковъ, съ совершеннымъ почти устраненіемъ ихъ изъ курса средней школы за громко провозглашенною ненужностію ихъ, не могли не отразиться на духовной школѣ и на положеніи въ ней древнихъ языковъ: усердіе учащихся къ изученію этихъ языковъ понизилось до крайности, и успѣхи учениковъ ослабѣли до наименьшей степени. «Всѣ говорятъ,—разсуждали вслѣдъ за другими воспитанники духовной школы,—что древніе языки ни для кого и ни для чего не нужны,—только напрасно губятъ учебное время и силы учащихся: для чего же имъ и заниматься?!»

Еще въ духовныхъ училищахъ, за маловозрастностію учащихся, въ такія разсужденія ученики вступали относительно мало, вслѣдствіе чего болѣе или менѣе учились по языкамъ, въ виду требованій со стороны преподавателей. А въ семинаріяхъ, гдѣ мысль

ниі этого слова, давшемъ смыслъ и жизнь самому средневѣковому гуманизму. А въ такомъ случаѣ терминъ «гуманистическій» придется производить отъ словъ homo, humanus, humanitas. И далѣе: нѣтъ основанія *только* терминъ «гуманитарный» понимать съ *этическимъ* отбѣнкомъ значенія его, для чего нѣтъ данныхъ ни въ филологическомъ значеніи этого слова, производимаго отъ humanitas, ни въ обычномъ словоупотребленіи. Еще Авль Геллій во II в. опредѣлилъ значеніе humanitas, какъ обладаніе благородными искусствами, или иначе—идеальнымъ знаніемъ, отличающимъ челоѣка отъ неразумныхъ существъ земли и дѣлающимъ его vel maxime humanissimus, или челоѣкомъ въ наивысшемъ значеніи этого слова (см. Обь основахъ и организ. средн. школы, стр. 89). Терминъ «гуманитарный», сообразно съ этимъ, и доселѣ удерживаетъ за собою какъ этическое значеніе, такъ не менѣе того—и интеллектуально-духовное значеніе. Равно и терминъ «гуманистическій» понимается не только съ интеллектуальнымъ, но и съ этическимъ значеніемъ, какъ *etisch-humanen Bildung* (Paulsen), или даже «какъ личное усовершенствованіе», такъ какъ «истинный смыслъ гуманизма заключается въ христіанскомъ воззрѣніи на челоѣка» (Скворцовъ). Съ устраненіемъ изъ терминовъ «гуманистическій» и «гуманитарный», въ дѣйствительности довольно неопредѣленныхъ (см. Обь осн. и орган. сред. шк., стр. 81—88), произвольнаго столь точнаго ихъ разграниченія, сами собою падаютъ и другія соединяющіяся съ этимъ недоразумѣнія, такъ какъ само собою понятно, что въ христіанской школѣ долженъ быть проводимъ *христіанизированный* гуманистическій принципъ, а не въ томъ характерѣ, какой былъ приданъ ему античнымъ пониманіемъ, или какой могъ бы быть данъ ему вообще съ антирелигіозной точки зрѣнія.

ученика, сообразно степеню его развитія, имѣеть больше матеріала для критическаго разсужденія, все равно—хотя бы и неосновательнаго, совѣтъ почти перестали заниматься греческимъ и латинскимъ языками. На уроки, конечно, ученики являлись, данное для классаго приготовленія такъ или иначе, перѣдко—по очереди, подготавливали, чтобы получить баллъ и сдать экзамень; но въ существѣ дѣла большею частію лишь постепенно забывали то, что знали въ училищахъ, и о случаяхъ относительно лучшаго знанія учениками древнихъ языковъ, кромѣ, разумѣется, исключеній изъ общаго правила, можно было лишь сказать, что ученикъ, дошедши до III—IV класса семинаріи, еще не забылъ того, что училъ въ училищѣ.

Между тѣмъ, не смотря на обнаруженную духовною школою такую воспримчивость къ спорамъ о классицизмѣ, между свѣтскою и духовною школою имѣется принципиальная существенная разница въ вопросѣ объ отношеніи къ древнимъ языкамъ. Для свѣтской школы классическіе языки имѣють извѣстную важность лишь по значенію древней античной культуры для культуры позднѣйшаго и, въ частности, нашего времени. И если бы предположить, что античная культура утратила всякое значеніе для современной культуры, то возникнетъ небезосновательный вопросъ: для чего же быть въ общеобразовательной школѣ древнимъ языкамъ? Пока чего, какъ уже сказано, мы такъ еще тѣсно связаны съ культурою древняго міра, существенно отражающеюся не только на культурномъ строѣ всей современной жизни, но и въ частности на состояніи наукъ, искусствъ, литературы, — что далеко еще не настало время, когда можно было бы сказать, что языки латинскій и греческій должны стать лишь предметомъ спеціального изученія въ высшей школѣ, какъ изучаются теперь, напримѣръ, языки санскритскій, арамейскій, древне-египетскій, древне-арабскій и проч. и разные древніе памятники, имѣющіе лишь историческую цѣнность. Но все же,—можно предполагать,—такое время, рано ли—поздно ли, настанетъ, и тогда дѣйствительно будетъ имѣться надобность рѣшить вопросъ о классицизмѣ въ томъ родѣ, какъ у насъ успѣшили преждевременно рѣшить его въ 1902 году.

Въ отношеніи же къ духовной школѣ, назначенной служить удовлетворенію потребностей Церкви, вопросъ объ отношеніи къ древнимъ языкамъ имѣеть совершенно иной характеръ. Можно, если

угодно, думать, что наука въ будущемъ, даже во всемъ ея объемѣ, освободится отъ связи ея съ начатками знаній, унаслѣдованныхъ человѣчествомъ отъ древняго греко-римскаго міра, и культура античная станетъ для науки такою же историческою величиною, какъ культуры Вавилона, Египта, Финикіи и проч. Можно, если угодно, допустить, что подобно тому, какъ не имѣютъ никакого отношенія къ древнему міру, напримѣръ, теперь электротехника и электрохимія,—даже и математика отыщетъ для себя новыя основы, иныя, чѣмъ онѣ были у древнихъ математиковъ—Пифагора, Евклида, Архимеда, и иныя совершенно пути своего развитія: все это можно допустить потому, что здѣсь нѣтъ противорѣчія самому существованію науки, которая останется наукой и тогда, когда будутъ констатированы для нея новыя основанія—не такія, какія были ранѣе.

Но нельзя допустить, даже и теоретически, чтобы языкъ Библии, языкъ Евангелія, языкъ посланій свв. Апостоловъ, языкъ свято-отеческой литературы первыхъ вѣковъ христіанства и періода вселенскихъ соборовъ потерялъ значеніе для христіанскаго богословія. Христіанское ученіе не можетъ измѣнить своихъ основъ, какъ могла бы сдѣлать это, говоря теоретически, всякая наука, отыскавъ для себя новыя основанія, болѣе правильныя, чѣмъ какими она руководилась ранѣе: все существенное, все основное, чѣмъ опредѣляется христіанство, разъ навсегда сказано въ Св. Писаніи и ничѣмъ инымъ замѣнено быть не можетъ, потому что *это иное* уже *не будетъ христіанствомъ* и христіанскимъ ученіемъ, основаннымъ на Богооткровеніи. Ближайшіе послѣдователи Христа Спасителя были и самыми вѣрными истолкователями Его ученія: въ нихъ не только была живая преемственность ученія, преподаваемаго Иисусомъ Христомъ, но на нихъ почивала и особая благодать Божія—исключительная на непосредственныхъ ученикахъ Спасителя, свв. Апостолахъ, и также необычная на ихъ ближайшихъ преемникахъ и послѣдователяхъ, по высокой святости ихъ жизни и по обилію благодатныхъ даровъ перваго времени христіанства. Весь періодъ вселенскихъ соборовъ—высокое по напряженности христіанскаго вѣросознанія и нравосознанія время, представителямъ котораго христіане послѣдующихъ вѣковъ могутъ лишь подражать, и было бы только празднословіемъ говорить о возможности чего-либо еще высшаго въ подвигахъ христіанской жизнедѣятельности.

Вотъ почему въ то время, какъ о всякой наукѣ можно было бы сказать, что ея будущее впереди, что ея расцвѣтъ можетъ оказаться далеко инымъ, чѣмъ мы можемъ теперь даже гадательно предполагать,—о христіанскомъ ученіи можно сказать *только наоборотъ*: все существо его—*позади* переживаемаго нами времени—въ ученіи Христа Спасителя и свв. Апостоловъ и въ свято-отеческой литературѣ того періода жизни христіанства, когда всѣ христіане составляли одну вселенскую Церковь, которая только и есть «столпъ и утвержденіе истины» (1 Тим. 3, 15; Матѳ. 16, 18; 28, 20). Все послѣдующее вѣросознаніе и правосознаніе христіанское можетъ развиваться лишь *по мѣрѣ полноты уразумѣнія умомъ и усвоенія сердцемъ и волею* этихъ уже данныхъ христіанству основъ его. И только *въ этомъ* проникновеніи въ тайны пренданнаго ученія—*основаніе, существо и проявленіе христіанскаго прогресса.*

Какъ же послѣ этого было бы возможно, что языкъ всѣхъ этихъ первоосновъ христіанскаго ученія утратить для духовной школы, изучающей христіанское богословіе, свою важность и сдѣлается *излишнимъ* или хотя бы даже—*мало нужнымъ*? Вотъ почему, что бы ни было въ будущемъ гражданской школы, духовная школа, не высшая только, но и средняя, неизбѣжно сохранить въ себѣ, доколѣ она существуетъ, изученіе древнихъ языковъ, противъ которыхъ не безъ очевидныхъ признаковъ излишняго увлеченія, пока чего, возражаютъ и съ точки зрѣнія нуждъ свѣтской школы. Въ этомъ случаѣ отношеніе той и другой школы къ древнимъ языкамъ, по существу дѣла, *взаимно обратное*: что допустимо, хотя бы и предположительно пока, для одной, то немислимо, безъ утраты самаго наименованія своего, для другой.

И въ отношеніи къ сравнительному значенію для школы древнихъ языковъ—латинскаго и греческаго—имѣется здѣсь большое различіе. Принято, что для свѣтской общеобразовательной школы важнѣе языкъ латинскій, чѣмъ греческій. Духовная же школа должна признавать *обратное* этому: греческій языкъ для нея важнѣе латинскаго, потому что именно онъ есть языкъ Священнаго Писанія и православно-христіанской свято-отеческой литературы. Латинскій же языкъ, не имѣя никакого особаго отношенія къ подлинному тексту Священнаго Писанія, такъ какъ на немъ существуютъ только переводы свв. книгъ,—для православной греко-восточной Церкви имѣеть

второстепенное значеніе и въ отношеніи къ свято-отеческой литературѣ, потому что свято-отеческая литература на латинскомъ языкѣ сравнительно невелика въ той части ея, которая признается православною Церковію, хотя, конечно, не лишено важности знаніе православными богословами и латинскихъ произведеній, принимаемыхъ разнствующею съ православіемъ римско-католическою церковію.

Неизлишне, впрочемъ, замѣтить, что и для *русской* свѣтской школы греческій языкъ *важнѣе* латинскаго. Только по подражанію Западу у насъ принято за нѣчто достовѣрное, что если выбирать между древними языками, то выборъ можетъ быть сдѣланъ лишь въ пользу латинскаго языка,—и если на Западѣ есть школы съ однимъ латинскимъ языкомъ, то *какъ же* не быть тому же и у насъ? И какъ возможно, чтобы у насъ, напротивъ, были школы предпочтительно съ однимъ греческимъ языкомъ?! Между тѣмъ, греческій языкъ значительно ближе намъ, русскимъ, чѣмъ латинскій языкъ. Русская культура ведетъ свое начало не съ Запада и Рима, а именно съ Востока—изъ Византіи: она началась у насъ съ введеніемъ христіанства на Русь и развивалась у насъ вмѣстѣ съ усвоеніемъ нами греко-восточнаго православія и соединеннаго съ нимъ духовнаго просвѣщенія. Геній русскаго языка началъ свое развитіе подъ непосредственнымъ вліяніемъ именно греческаго языка, причѣмъ переводный церковный языкъ, въ богослужебныхъ книгахъ и духовной письменности, имѣлъ существенное формирующее вліяніе въ отношеніи къ языку русскому,—даже настолько, что для насъ теперь языкъ нашихъ предковъ и языкъ церковно-славянскій являются почти синонимами. Потому-то строй русской рѣчи и психологія русскаго языка такъ близко сходятся съ строемъ и психологіею греческаго языка. Вліяніе Запада привзошло въ нашу духовно-культурную исторію только уже въ позднѣйшее время, когда Русь настолько окрѣпла, что, сплотившись въ единое цѣлое, свергла татарское иго, стала на собственные ноги и сдѣлалась большимъ государствомъ. Только съ этого времени на страницахъ русской исторіи появились и письмена латинскаго языка.

Такимъ образомъ, хотя бы для культуры Запада латинскій языкъ и стоялъ на первомъ мѣстѣ,—*у насъ въ Россіи* это мѣсто принадлежитъ языку *греческому*. И если бы мы привыкли думать и говорить по-своему, а не съ чужого голоса, то въ соотвѣтствіе

примѣру Запада, устроившаго у себя, въ дополненіе къ школамъ съ двумя древними языками, школы съ *однимъ латинскимъ языкомъ*, мы завели бы у себя, кромѣ школъ съ двумя древними языками, школы съ *однимъ греческимъ языкомъ*,—или, по крайней мѣрѣ, самымъ меньшимъ тогда было бы то, что мы, уравнивъ оба языка, устраивали бы школы не съ обоими только древними языками одновременно, но также и съ однимъ изъ нихъ—греческимъ или латинскимъ. Но мы не можемъ отступитъ отъ указаній Запада, и если тамъ латинскій языкъ считается важнѣе, мыслимо ли намъ разсуждать иначе?!

Во всякомъ случаѣ, въ отношеніи къ *духовной* школѣ несомнѣнно какъ то, что первенство и наибольшая важность принадлежатъ языку *греческому*, такъ и то, что богословское образованіе, вполне достаточное для пастыря Церкви, нельзя дать *безъ ознакомленія* учащихся съ *древними языками*, которые должны поэтому составлять *необходимую* принадлежность учебнаго строя духовной школы, средней и высшей.

Однако же, при безспорной важности древнихъ языковъ для духовной школы, очевидно также и то, что они ни въ какомъ случаѣ не являются въ духовной школѣ въ положеніи основъ ея учебнаго строя: это—лишь необходимые въ ней учебные предметы, изученіе которыхъ требуется для цѣлей болѣе глубокаго пониманія первоисточниковъ христіанскаго ученія. Этимъ опредѣляется и постановка преподаванія древнихъ языковъ въ духовной школѣ: языки эти должны преподаваться, лишь какъ средство для представленія учащимся возможности, когда требуется, пользоваться подлиннымъ текстомъ священныхъ книгъ и свято-отеческой литературы.

Но такъ какъ грамматико-синтаксическія основы древнихъ языковъ въ общемъ одинаковы для всѣхъ видовъ греческой и латинской письменности, то преподаваніе этихъ языковъ въ указанныхъ предѣлахъ и цѣляхъ само собою соединимо и съ пользованіемъ въ школѣ, въ мѣрѣ необходимости, общелитературными произведеніями классическаго міра, тѣмъ болѣе, что нѣкоторыя изъ нихъ, какъ, напримѣръ, философскія произведенія Платона, имѣютъ близкое отношеніе какъ къ преподаваемому въ духовной школѣ курсу философіи, такъ и къ богословскимъ предметамъ.

Въ виду спеціально-практическихъ нуждъ преподаванія древнихъ языковъ въ духовной школѣ, грамматико-синтаксическій объемъ ихъ преподаванія долженъ быть сокращенъ до наивозможной степени. Классическое языковедіе, занимавшее въ школѣ такъ много учебнаго времени, было таково въ ней первоначально потому, что имѣлось въ виду научить учениковъ практически пользоваться этими языками, особенно латинскимъ, какъ живыми языками, а затѣмъ, когда утратилась всякая нужда въ разговорномъ и письменномъ употребленіи древнихъ языковъ, учебное время, вѣковыми традиціями отведенное на эти языки въ школѣ, стали употреблять на грамматико-синтаксическій, съ фонетической и логической стороны, анализъ этихъ языковъ, иногда также съ изученіемъ классическихъ древностей въ связи съ чтеніемъ литературныхъ произведеній. Оправданіемъ для такой постановки преподаванія древнихъ языковъ при этомъ служило прочно установившееся утвержденіе объ особомъ, исключительно древнимъ языкамъ принадлежащемъ, образовательномъ вліяніи такихъ занятій на умственное развитіе учащихся. Такъ какъ образовательное значеніе изученія древнихъ языковъ хотя и бесспорно, но не въ приписываемыхъ ему исключительныхъ размѣрахъ, то само собою падаетъ и основаніе, по которому такъ чрезмѣрно расширилось грамматико-синтаксическое преподаваніе этихъ языковъ; а потому теперь, при измѣнившемся въ школѣ положеніи древнихъ языковъ, преподаваніе грамматическаго строя этихъ языковъ должно быть сокращено возможно болѣе.

Количество учебныхъ часовъ, отведенное въ духовной школѣ на преподаваніе древнихъ языковъ, уже въ 1906 году сокращено было до 20 уроковъ въ недѣлю на каждый языкъ или до 40 уроковъ на оба языка, тогда какъ по уставу духовныхъ семинарій и училищъ 1867 г. такихъ уроковъ было: 37—для латинскаго языка и 38 для греческаго, всего же 75 уроковъ, а по уставу 1884 г.—по 30 уроковъ для каждаго языка, всего же на оба языка 60 уроковъ. Можно считать, что сдѣланнаго уже въ этомъ отношеніи сокращенія достаточно и что такимъ образомъ преподаваніе древнихъ языковъ въ духовной школѣ уже введено съ данной стороны въ тѣ нормы, которыхъ ему слѣдуетъ держаться. Однако, учебная практика показываетъ, что преподаваніе древнихъ язы-

ковъ, все же, не даетъ ожидаемыхъ отъ него результатовъ, т. е. такихъ успѣховъ, которые можно было бы признать удовлетворительными, и что причина этого заключается не въ одномъ только предубѣжденіи противъ этихъ языковъ со стороны учащихся, но и въ дидактическихъ недочетахъ преподаванія.

Изъ дидактическихъ недочетовъ по преподаванію древнихъ языковъ нельзя не отмѣтить, прежде всего, встрѣчающагося иногда стремленія преподавателей къ *излишнему филологическому анализу* при выясненіи грамматическихъ формъ греческаго языка. Допускается это отчасти вслѣдствіе того, что специалисты-классики, по привычкѣ или традиціонному убѣжденію, еще держатся въ преподаваніи приѣмовъ, бывшихъ умѣстными лишь при прежнемъ положеніи древнихъ языковъ въ школь; отчасти же причина этого заключается въ недостаточно правильномъ приложеніи къ учебной практикѣ общезвѣстнаго дидактическаго положенія о сознательности усвоенія учащимися преподаваемого имъ содержанія.

Въ послѣднемъ случаѣ мы встрѣчаемся съ нѣкоторымъ недо-разумѣніемъ, требующимъ разъясненія. Безспорно, что все должно быть усвоено учащимися, по возможности, сознательно. Но большой вопросъ: нужно ли, и тѣмъ болѣе—строго и полно, примѣнять эти требованія къ усвоенію грамматическихъ формъ языка? Не слѣдуетъ ли, напротивъ, во многихъ случаяхъ преподаванія разсматривать формы языка, какъ первичные элементы, въ отношеніи къ которымъ умѣстенъ лишь анализъ лингвиста-спеціалиста и при спеціальному же ихъ изученіи? Если взять, для примѣра, родную нашу рѣчь, то окажется, что добрую половину словъ мы употребляемъ механически, не задаваясь мыслію о филологическомъ происхожденіи употребляемыхъ словъ,—и это однакоже не мѣшаетъ сознательности усвоенія нами того предметнаго содержанія, которое означается въ этихъ недостаточно извѣстныхъ намъ по филологическому строенію формахъ языка. Въ періодъ школьнаго возраста обстоятельство это отмѣчается для нашего наблюденія еще болѣе явственными чертами: ученикъ многого не знаетъ въ родномъ языкѣ, которымъ онъ пользуется, и однако же это не мѣшаетъ его сознательному пользованію выработанными націей формами языка, какъ первичными, для его пониманія, элементами, смыслъ и значеніе которыхъ, однако, ему хорошо извѣстны.

Подобное этому бываетъ и въ отношеніи къ иностранному изучаемому языку. Если мы въ родномъ языкѣ можемъ зачастую не только безъ вреда, а даже и съ пользою для дѣла, обойти рѣчь о суффиксахъ, префиксахъ и корняхъ, то тѣмъ болѣе это естественнымъ является въ отношеніи къ чужому языку. Тамъ тѣмъ болѣе естественнымъ становится просто знать извѣстную грамматическую форму, какъ фактъ, не задаваясь цѣлю прослѣдить образованіе этой формы въ историко-филологическомъ отношеніи. Правда, нѣкоторыя изъ фонетическихъ объясненій будутъ при изученіи языка все же необходимы; но это далеко не то, когда въ филологію углубляются при каждомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ. Встарину, когда на латинскомъ и греческомъ языкахъ даже говорили въ школахъ, грамматико-филологическаго анализа тамъ совершенно не было: онъ явился въ школы уже тогда, когда на древнихъ языкахъ перестали говорить и учащіеся и учащіе. Значить, можно древніе языки отлично звать по краткимъ грамматикамъ, безъ излишней филологіи. Мнѣ приходилось фактически видѣть, какъ иногда ученики, вдаваясь въ подобныя фонетическія тонкости, не успѣвали твердо замѣтить самыхъ элементарныхъ грамматическихъ формъ: получалось, что они и одного не усвоили, и другого не знали.

Рядомъ съ этимъ, отчасти даже на той же почвѣ, нерѣдко развивался и другой недостатокъ: разбрасываться по *частностямъ*, по второстепеннымъ вопросамъ, и опускать изъ вида главное, существенное. Въ этомъ случаѣ нерѣдко наблюдалось, какъ, напримѣръ, столбцы исключеній заслоняли собою основныя правила и какъ перемѣшивались между собою основное и второстепенное въ этимологіи и въ синтаксисѣ изучаемаго языка—греческаго или латинскаго. Преподавателю, видимо, хотѣлось объять все—чтобы ученики и одно знали, и относительно другого были освѣдомлены. А вмѣсто этого получалось, что они, разбрасываясь среди многоаго, не успѣвали основательно усвоить ни одного, ни другого, ни третьяго. Въ результатѣ ученики, собственно говоря, ничего опредѣленно не знали, хотя и учили многое.

Своего рода пробнымъ камнемъ для практикуемыхъ преподавателями пріемовъ обученія являлось обычно, сколько я замѣчала, отношеніе къ грамматическимъ *образцамъ*: у тѣхъ, кто склоненъ былъ къ только что отмѣченнымъ дидактическимъ недочетамъ, грам-

матическіе образцы стояли на второмъ мѣстѣ и отъ учениковъ не требовалось твердаго знанія этихъ образцовъ, такъ какъ предполагалось, что пониманіе ученика должно стоять выше «механическаго» усвоенія образцовъ; напротивъ, для тѣхъ преподавателей, которые не разбрасывались въ преподаваніи по фонетическимъ и вообще грамматико-этимологическимъ или грамматико-синтаксическимъ законамъ, образцы, имѣющіеся въ изучаемой грамматикѣ, какъ примѣры склоненій и спряженій, получали важное значеніе, и отъ учениковъ настоятельно требовалось отчетливое усвоеніе образцовъ, по которымъ измѣнялись при склоненіяхъ и спряженіяхъ и другія слова. Были далеко неодинаковыя и послѣдствія этихъ разныхъ способовъ преподаванія: у однихъ—ученики надлежаще не знали иногда ничего или почти ничего; у другихъ, напротивъ, они знали, по образцамъ, хотя важнѣйшія грамматическія формы; въ послѣднемъ случаѣ чаще встрѣчались и такіе учащіеся, которые вообще удовлетворительно знали изучаемый языкъ.

Въ отношеніи къ изученію языковъ нельзя безнаказанно нарушать дидактическое правило о твердости, ясности и отчетливости усвоенія изучаемыхъ грамматическихъ формъ: ихъ усвоеніе, вспомоществуемое вначалѣ тѣми или иными разъясненіями, должно быть доведено до состоянія механическаго знанія, чтобы затѣмъ навсегда уже осталось въ памяти. Это требованіе, вполне оправдываемое всѣми дидактическими соображеніями, у насъ стало слишкомъ часто не исполняться, а иногда оно трактуется, даже какъ устарѣвшее.

На этой почвѣ создается въ школѣ и въ отношеніи къ древнимъ языкамъ тотъ же недостатокъ, который, какъ я уже высказывалъ, замѣчается въ преподаваніи русскаго языка: переходя отъ склоненій къ спряженіямъ, забывать склоненія; переходя отъ этимологій къ синтаксису, забывать этимологію, а потомъ, при дальнѣйшемъ изученіи, забыть и синтаксисъ. Примѣры того, другого и третьяго верѣдки какъ въ духовныхъ училищахъ, такъ и въ семинаріяхъ. Только неуклонное наблюденіе, чтобы изученное въ языкѣ разъ уже *не забывалось*, можетъ обезпечить успѣхъ изученія древнихъ языковъ и сдѣлать положенный на это трудъ не напрасно потеряннымъ для него временемъ и не ванапрасно потраченными на него силами.

Въ частнѣйшей проработкѣ уроковъ въ классѣ также нерѣдко приходилось встрѣчать тѣ или иные дидактическіе недочеты, вліявшіе на успѣхъ преподаванія. Такъ, случалось видѣть, что преподаватель велъ урокъ только въ формѣ *устныхъ* объясненій ученикамъ, съ требованіемъ и отъ учениковъ только устныхъ же отвѣтовъ, не считая нужнымъ обращаться къ письменнымъ отвѣтамъ учениковъ въ какой-либо формѣ при классныхъ занятіяхъ съ ними. Между тѣмъ и устныхъ разъясненій со стороны наставника часто бываетъ недостаточно, и въ отношеніи къ ученикамъ также нерѣдко недостаточно было бы ограничиваться лишь одними ихъ устными отвѣтами: письменное изложеніе объясняемаго содержанія на классной доскѣ,—напримѣръ, объясненіе способа измѣненія одной грамматической формы въ другую,—требуется со стороны наставника нерѣдко для большей отчетливости дѣлаемыхъ имъ устно разъясненій; равно какъ и со стороны ученика часто требуется такая же проработка на классной доскѣ отвѣчаемаго имъ содержанія для того, чтобы показать, что онъ ясно понимаетъ то, что отвѣчаетъ. Случалось и такъ, что, хотя преподаватель и пользовался, въ дополненіе къ устнымъ отвѣтамъ, также и письменнымъ изложеніемъ учениками своихъ отвѣтовъ, но при этомъ допускались имъ тѣ или иные дидактическіе недочеты въ примѣненіи этихъ дополнительныхъ учебныхъ приѣмовъ. Такъ, напримѣръ, преподаватель посылалъ почти каждаго ученика къ доскѣ написать, что онъ говоритъ, а въ это время классъ оставался въ ожиданіи, пока спрашиваемый ученикъ подойдетъ къ доскѣ, возьметъ мѣлъ и напишетъ требуемое. Здѣсь и время, видимо, тратилось непроизводительно, и оживленность класснаго преподаванія понижалась не въ мѣру. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ, впрочемъ, приходилось видѣть удачно примѣняемый, при подобной обстановкѣ, такой приѣмъ: ученику поручалось писать на классной доскѣ, что нужно, а съ другими учениками преподаватель, до времени, продолжалъ какую-нибудь иную работу, или спрашивалъ другого ученика.

Затѣмъ нельзя не отмѣтить, что умѣство было бы во многихъ случаяхъ пользоваться приѣмомъ записи изучаемаго содержанія не только на классной доскѣ, но и въ ученическихъ *тетрадяхъ*. Къ этому обычно не прибѣгаютъ преподаватели, и въ тетради записываютъ ученики развѣ лишь то, что предлагается имъ замѣтить,

запомнить къ слѣдующему уроку. Между тѣмъ запись (краткая) въ тетрадахъ имѣетъ для учениковъ, по законамъ повиманія и памятованія, еще то значеніе, что содѣйствуетъ отчетливости усвоенія преподаваемого и затѣмъ прочности памятованія: при записи, и вниманіе ученика глубже останавливается на разныхъ частностяхъ объясняемаго, и моторно-зрительныя воспріятія усиливаютъ отчетливость усвоенія и прочность памятованія. И съ тѣмъ вмѣстѣ участіе всего класса въ такихъ записяхъ содѣйствовало бы общему оживленію и интеллектуальному внутреннему подъему учащихся.

Здѣсь мы соприкасаемся съ обстоятельствомъ существенной важности въ отношеніи къ изученію древнихъ языковъ. При распространившейся всюду критикѣ древнихъ языковъ въ отношеніи къ школьному изученію ихъ, часто въ недоумѣніи ставятъ вопросъ: *чѣмъ же и какъ заинтересовать* учащихся при изученіи древнихъ языковъ, когда кругомъ ихъ постоянно слышится, что не стоитъ тратить времени и силъ на занятія древними языками? Вопросъ нелегкій для рѣшенія особенно потому, что входитъ съ учениками въ разсужденіе о необходимости изученія древнихъ языковъ заведомо бесполезно, доколѣ не пройдетъ періодъ крайняго наклона общественной мысли въ противоположную, сравнительно съ недавнимъ прошлымъ, сторону и доколѣ взрослая часть общества не проникнется сознаніемъ той благоразумной средины въ сужденіяхъ, которая ближе всего подходитъ къ истинному положенію вещей. А школа, между тѣмъ, должна работать, и ученики должны учиться, занимаясь въ то же время и древними языками. Какъ подѣйствовать на учениковъ, вызвать въ нихъ охоту къ занятіямъ языками, интересъ къ нимъ?

Отвѣтомъ на это часто является увѣреніе, что слѣдуетъ учениковъ знакомить съ литературою, воззрѣніями и бытомъ грековъ и римлянъ: это именно и заинтересуетъ мысль учащихся. Но, во-первыхъ, со всѣмъ этимъ можно было бы знакомить учащихся только уже въ періодъ нахожденія ихъ въ старшихъ классахъ, большею частию уже въ семиваріи, такъ какъ ранѣе этого, по недостаточности развитія, учащійся заинтересоваться этими вопросами былъ бы во всякомъ случаѣ не въ состояніи. Затѣмъ, во-вторыхъ, мы видимъ, что и этотъ культурно-историческій и бытовой матеріалъ въ

дѣйствительности мало заинтересовываетъ учащихся даже и въ періоды ихъ возрастнаго состоянія, такъ какъ, строго говоря, это—область спеціального изученія, въ чемъ не трудно убѣдиться, если сопоставить изученіе культуры и быта римлянъ, на примѣръ, съ изученіемъ культуры и быта древнихъ народовъ Востока—ассирійянъ, вавилонянъ, египтяцъ и проч. Не говоримъ уже о томъ, что, войдя въ эту область изученія греко-римской культуры, легко можно было бы забыть о самомъ главномъ—объ изученіи самаго языка: могло бы получиться, что ученики среди такихъ занятій забыли бы и о первомъ склоненіи именъ существительныхъ. Довольно многочисленные примѣры этого можно было бы найти изъ того періода школы, когда классическое языкознаніе признавалось основою школьной системы.

Итакъ, въ чемъ же искать опоры интереса учащихся къ древнимъ языкамъ? Полагаемъ—въ томъ, что вообще служить психологически основной исходной точкой интереса, какъ факта психической жизни: въ *самодѣятельности* учащихся, въ самомъ фактѣ правильной интеллектуальной работы и въ сопровождающихъ его, по закону психической жизни, эмоціяхъ. Мы постоянно видимъ, даже и на взрослыхъ, не только на дѣтяхъ, какъ здоровая дѣятельность, и физическая и психическая, вызываетъ пріятное чувство внутренняго удовлетворенія самымъ фактомъ ея совершенія, независимо отъ ея содержанія и побочныхъ какихъ-либо обстоятельствъ. На этомъ всемъ извѣстномъ фактѣ нашей психо-физической жизни прежде всего основывается и то, что мы называемъ психическимъ интересомъ: интеллектуальный трудъ, если онъ совершается правильно, по законамъ психической жизни нашей, самъ по себѣ сопровождается пріятнымъ чувствомъ удовольствія, и это чувство является затѣмъ стимуломъ къ продолженію того же труда, на каковой почвѣ постепенно и создается затѣмъ то психическое, опредѣленное въ своемъ предметомъ направленіи, расположеніе, которое мы называемъ интересомъ.

Такимъ образомъ, задача наша сводилась бы въ данномъ случаѣ къ тому, чтобы правильно поставить умственную работу учащихся при занятіяхъ древними языками, сдѣлать ее и производительно-успѣшною и достаточно легкою, или точнѣе—не настолько трудною, чтобы слишкомъ обременять и подавлять учащихся. Слиш-

комъ легкое, дающееся безъ всякаго усиля, тоже не поддерживаетъ того настроенія, которое нужно въ учащемся для созданія въ немъ интереса къ даннымъ занятіямъ. Для этого требуется именно *трудъ*, *работа*, только *по силамъ*. Преподаватель долженъ сумѣть разбудить духовныя силы ученика, оживить ихъ и вызвать къ работѣ, къ упражненіямъ мыслительной дѣятельности хотя бы и въ элементарныхъ занятіяхъ языкомъ: ассоціаціи мысли, развиваясь, множась и осложняясь, сами собою, по закону духовной инерціи, будутъ влечь мысль учащихся впередъ—къ новой работѣ, къ новымъ ассоціаціямъ. Это—потребность живого духа нашего, присущей природѣ его энергій.

Само собою понятно, что рядомъ съ этимъ должны быть использованы преподавателемъ и всѣ *дополнительныя*, способствующія тому же средства, куда, между прочимъ, будутъ относиться и тѣ разъясненія, которыя входятъ въ кругъ ознакомленія съ древне-классическою культурою вообще: все это имѣетъ значеніе, но лишь дополнительное, второстепенное, а не основное.

Мнѣ приходилось видѣть въ духовныхъ училищахъ, какъ иногда преподаваніе древняго языка шло съ надлежащею удовлетворительностію въ успѣхахъ учащихся, при чемъ причина этого, по моимъ наблюденіямъ, заключалась именно въ умѣнь преподавателя использовать присущее дѣтской душѣ стремленіе къ дѣятельности: находчивостью, живостью и дидактической цѣлесообразностію приѣмовъ обученія преподаватель будилъ весь классъ, всѣ работали и охотно запоминали слова изучаемаго языка, склоненія, спряженія и проч., безъ всякихъ разсужденій на тему о необходимости классическаго языковѣдѣнія. И наоборотъ: всѣ назиданія и наставленія на эту тему и даже соединявшіяся съ ними разныя прещенія, равно какъ и разбросанныя экскурсіи въ соприкосновенныя съ классическимъ языковѣдѣніемъ области востокѣдѣнія, не давали ожидавшихся отъ нихъ результатовъ, если не было въ преподаваніи главнаго и основнаго — умѣнья разбудить духовную жизнедѣятельность учащихся, вызвать ихъ на умственный трудъ и въ самомъ трудѣ находить для себя удовлетвореніе.

Разработка совокупности учебныхъ приѣмовъ, какими можетъ быть достигаемо осуществленіе указанной основной цѣли преподаванія древнихъ языковъ, составляетъ задачу методики преподаванія

этихъ языковъ и потому въ кругъ настоящихъ замѣтокъ не входитъ. Но я находилъ бы неизлишнимъ, въ дополненіе къ сказанному, отмѣтить еще здѣсь нѣкоторыя фактически мною наблюдавшіяся стороны преподаванія древнихъ языковъ, трудно примиримыя съ означенною выше задачею. Такъ, прежде всего заслуживаютъ быть отмѣченными важныя дидактическіе недочеты, встрѣчающіеся не на однихъ только урокахъ латинскаго и греческаго языковъ, но весьма существенныя въ отношеніи къ вопросу объ успѣшности преподаванія этихъ языковъ. Это: а) лекціонность преподаванія, проникающая и на уроки классическихъ языковъ, но совершенно неумѣстная и весьма вредная въ отношеніи къ нимъ; б) спѣшность рѣчи и объясненій преподавателя, не оставляющая времени для учениковъ разобраться во всемъ томъ, что имъ сообщается; в) привычка преподавателя говорить за учениковъ, прямо давая за нихъ отвѣты на свои къ нимъ вопросы, или слишкомъ опредѣленно подсказывая имъ; г) вызываніе учениковъ для отвѣта каждый разъ на средину класса, вмѣсто того, чтобы почаще бодрить весь классъ обращенными то къ одному, то къ другому ученику вопросами по поводу отмѣчаемаго ученикомъ и разъясняемаго преподавателемъ содержанія; д) вообще продолжительное спрашиваніе одного ученика, при недостаточномъ наблюденіи за оживленностью работы всего класса.

Рядомъ съ этимъ, какъ уже спеціальная особенность преподаванія древнихъ языковъ, встрѣчается и слѣдующее: преподаватель, имѣя въ виду подготовить учащихся къ слѣдующему уроку, дѣлаетъ самъ этимологическій и синтаксическій разборъ отрывка латинскаго или греческаго текста, называетъ всѣ слова и самъ же переводитъ. Ученикамъ остается только одна работа—повторить то, что сказалъ и слѣлалъ преподаватель. Такой пріемъ разработки слѣдующаго урока мнѣ приходилось встрѣчать какъ въ училищахъ, такъ и въ семинаріяхъ,—въ послѣднихъ, правда, болѣе часто, потому что переводы связнаго текста въ училищахъ бывають въ относительно маломъ количествѣ. Большою частію преподаватели, практикующіе такой пріемъ подготовки учениковъ къ слѣдующему уроку, имѣють одновременно съ этимъ и вообще привычку говорить за учениковъ при ихъ отвѣтахъ на предлагаемые имъ вопросы. Само собою очевидно, какъ мало остается тогда въ пріемахъ пре-

подавателя для развитія самодѣтельности учащихся и любви ихъ къ умственному труду, даваемому изученіемъ языковъ.

На это, быть можетъ, возразятъ: но какъ же тогда исполнить педагогическое требованіе о проработкѣ съ учащимися уроковъ въ классѣ при участіи преподавателя? Способовъ исполнить это требованіе много; но всѣ они обязательно должны быть сообразованы съ самодѣтельностью учащихся и направлены къ поддержанію этой самодѣтельности, а не къ ослабленію ея. Указанный же выше приемъ вытекаетъ главнымъ образомъ изъ стремленія сократить классную подготовку къ слѣдующему уроку до нѣсколькихъ минутъ и упростить ее до проработки всего самимъ преподавателемъ, съ представленіемъ учащимся лишь повторить, хотя бы даже механически, за преподавателемъ въ слѣдующій урокъ все, сказанное имъ въ предыдущій урокъ.

Приходилось мнѣ въ практикѣ духовныхъ училищъ встрѣчаться съ преподавательскимъ приемомъ, взятымъ собственно изъ методики преподаванія живыхъ иностранныхъ языковъ: говорить съ учениками въ классѣ, при производствѣ классныхъ работъ, на греческомъ или латинскомъ языкѣ. Классный школьный обиходъ обычно не слишкомъ широкъ, вслѣдствіе чего древне-греческая и латинская рѣчь въ данномъ случаѣ бываетъ не очень сложная, и потому не трудная для преподавателя и достаточно посильная для учащихся. Остальной же матеріалъ для такихъ классныхъ locutiones, *διάλογος* берется изъ разбираемаго и переводимаго въ классѣ текста.

По поводу этого можно, повидимому, прежде всего сказать, что едва ли цѣлесообразно переносить въ преподаваніе мертваго языка приемы, вполне умѣстные и полезные при преподаваніи новыхъ языковъ, рассчитанные именно на то, чтобы научить практическому разговорному пользованію изучаемаго языка: на мертвомъ языкѣ не говорятъ, и потому разговорныя упражненія въ языкѣ такъ же излишни, какъ излишними признаны переводы съ русскаго языка на греческій или латинскій языкъ.

Но для даннаго случая имѣютъ значеніе не одни только вышеуказанныя соображенія, а также и то дидактически важное обстоятельство, по которому и переводы съ русскаго языка на греческій и латинскій языкъ не признаются совершенно ненужными: упражненія эти лишь ограничиваются, сокращаются въ практиче-

скомъ примѣненіи, по сравненію съ прежнимъ временемъ, но изъ учебныхъ приѣмовъ не исключаются. Переводы съ русскаго языка на латинскій или греческій языкъ даютъ возможность преподавателю *полнѣе* выяснить то или другое этимологическое или синтаксическое правило, а у ученика вызываютъ *усиленіе вниманія и самостоятельности* въ усвоеніи изучаемаго правила. Поэтому, какъ дидактическій приѣмъ, переводы съ русскаго на древній языкъ, хотя бы и мертвый, имѣютъ значеніе и требуютъ оставленія ихъ, въ этихъ предѣлахъ, въ числѣ методическихъ приѣмовъ обученія древнимъ языкамъ.

Съ этой точки зрѣнія получаютъ значеніе и упражненія въ примѣненіи изучаемаго языка въ классной разговорной рѣчи: не для того они нужны, чтобы научить практическому разговорному пользованію этими языками въ внѣшкольной жизни учащихся, а для того, чтобы дать учащимся возможность яснѣе и полнѣе разобраться въ изучаемомъ лексическомъ и грамматическомъ матеріалѣ, такъ какъ и мысль и слухъ учащагося полнѣе сосредоточиваются въ этомъ случаѣ на особенностяхъ изучаемаго языка, способствуя болѣе прочному ихъ усвоенію. Мои наблюденія за классной работой, когда примѣнялся разсматриваемый методическій приѣмъ, приводили меня къ заключенію о значительной долѣ его дидактической полезности, по крайней мѣрѣ—у преподавателя живого, находчиваго, бодршаго учениковъ и умѣющаго поддерживать вниманіе и интересъ класса къ производящейся на урокъ работѣ.

Умѣстные и полезные на первыхъ ступеняхъ изученія древнихъ языковъ — въ духовныхъ училищахъ, переводы съ русскаго на латинскій и греческій, какъ и упражненія на этихъ языкахъ въ разговорной классной рѣчи, теряютъ такое свое значеніе на дальнѣйшей ступени изученія этихъ языковъ — въ духовной семинаріи, гдѣ на первое мѣсто выступаетъ уже образованіе у учащихся навыка въ чтеніи и пониманіи латинскаго и греческаго текста. Все, что можно ожидать дидактически полезнаго отъ примѣненія приѣмовъ этихъ при изученіи древнихъ языковъ, долженъ дать первый періодъ элементарнаго, именно грамматическаго, изученія языка, падающій на училищный курсъ. И въ частности весьма много повторяющіяся въ классѣ почти одинаковыя фразы на латинскомъ и греческомъ языкахъ въ обмѣнѣ мыслей между преподавателемъ и

учениками, имѣвшія для учащихся на первыхъ порахъ значеніе новизны, могутъ начать вызывать въ учащихся совершенно иное настроеніе: лишь надѣдать имъ своимъ однообразіемъ и образовавшеюся, за долговременнымъ употребленіемъ, механичностью.

Не сопровождающееся прямыми житейскими выгодами, не имѣющее утилитарныхъ опоръ для себя въ окружающей учащихся житейской обстановкѣ, существующее въ школѣ влѣдствіе высшихъ интеллектуально-духовныхъ, научно-культурныхъ и религіозныхъ требованій и потому располагающее ближайшимъ образомъ лишь къ интеллектуальному интересу учащихся, въ немъ получающее и психологически-дидактическое основаніе для себя въ постановкѣ преподаванія, — классическое языкознаніе требуетъ со стороны преподавателя, независимо отъ всѣхъ прочихъ учебныхъ приемовъ, также методической *выдержки и настойчивости* въ своихъ дѣйствіяхъ. При занятіяхъ по многимъ предметамъ нерѣдко можно для преподавателя будить въ учащихся соприкосновенные *побочные* интересы; напримѣръ, въ отношеніи къ природовѣдѣнію—вызывать любознательность конкретными наблюденіями и даже развлеченіями, по исторіи—заинтересовывать занимательностію повѣствованія, по географіи—вызывать интересъ сообщеніями о жизни и бытѣ народовъ, объ особенностяхъ и богатствахъ природы и проч. Въ отношеніи къ древнимъ языкамъ, въ первой половинѣ ихъ учебнаго курса, когда именно и слагаются въ учащемся интеллектуальные навыки, почти ничего увлекающаго мысль и вниманіе учащихся чѣмъ-либо подобнымъ указать нельзя: главныя основанія существованія этихъ языковъ еще мало доступны полному пониманію учащихся, занятія же ими во всякомъ случаѣ есть для учащихся трудъ, а не развлеченіе. Внутренняя психологическая и дидактически столь важная опора классическаго языкоизученія, заключающаяся въ развитіи въ учащихся любви къ самому труду, даваемому для ума изученіемъ древнихъ языковъ, требуетъ со стороны преподавателя умѣнья создать ее въ душѣ учащихся. Для нея даны необходимые первоэлементы—въ природѣ интеллекта нашей души, въ свойствахъ нашей духовно-разумной природы; но нужно умѣть вызвать ихъ къ проявленію. Путь къ этому—трудъ, котораго ищетъ нашъ умъ; способствующія средства—правильные дидактическіе приемы преподаванія. Преподаватель долженъ умѣть вызвать и воспитать въ

учащихся любовь къ интеллектуальному труду, доставляемому занятіемъ древними языками. Эта работа, полная интеллектуально-поучительныхъ элементовъ, начинающаяся съ внѣшняго проявленія нашего ума—слова и постепенно углубляющаяся въ логику нашей мысли, а затѣмъ возводящая умъ нашъ не только къ болѣе полному пониманію культурно-историческихъ вопросовъ человѣчества, но и къ болѣе глубокому проникновенію въ тайники человѣческаго духа и въ пониманіе откровеннаго христіанскаго ученія, имѣетъ въ себѣ всѣ данныя, чтобы заинтересовать умъ учащагося, если со стороны преподавателя будутъ примѣнены не только умѣлые приемы обученія, но и выдержка, настойчивость въ ихъ проведеніи.

Останавливаюсь на этомъ потому, что мнѣ приходилось фактически наблюдать, какъ дидактически-правильные приемы преподаванія все же не давали тѣхъ результатовъ въ успѣхахъ обученія, которыхъ слѣдовало ожидать отъ нихъ, и знанія учениковъ были просто лишь удовлетворительны. Получалось это въ данномъ случаѣ, какъ я имѣлъ случай убѣдиться, отъ того, что преподаватель бывалъ очень уступчивъ и нетребователенъ къ учащимся, которые, по естественной склонности молодой натуры, пользовались по-своему этою особенностію своего знающаго и умѣлаго преподавателя. Это не значитъ, конечно, что я высказываюсь за строгость и особую какую-либо требовательность со стороны преподавателя въ отношеніи къ учащимся при преподаваніи языковъ. Рядомъ съ только что указаннымъ примѣромъ, я видѣлъ и другіе примѣры—суровой требовательности преподавателя, съ успѣхами учениковъ, стоявшими однако далеко ниже уровня удовлетворительности, гораздо худшими, чѣмъ у хорошаго, но уступчиваго преподавателя. И причина этого заключалась не только въ дидактическихъ недостаткахъ преподаванія, но также и въ излишне-суровой требовательности преподавателя, не имѣвшей въ себѣ поощрительныхъ для ученика элементовъ и скорѣе расхолаживавшей его въ занятіяхъ по изучаемому предмету. Необходимы лишь методическая выдержка, точность и настойчивость въ дѣлѣ преподаванія языковъ, залогъ успѣха въ изученіи которыхъ заключается въ трудѣ, а не то, что называется требовательностію, и тѣмъ болѣе—суровою требовательностію. Напротивъ, при любви самого преподавателя къ своему предмету и къ своему дѣлу, его преподавательская настойчивость будетъ прони-

каться и согрѣваться тѣмъ чувствомъ внутренняго огня и одушевленія, которое само собою будетъ отъ него передаваться и учащимся, въ нихъ находятъ себѣ сочувственный отзвукъ и создавать въ нихъ такое же расположеніе къ занятіямъ языками, какое они видятъ въ своемъ преподавателѣ.

VIII.

Въ числѣ предметовъ преподаванія въ духовныхъ училищахъ имѣются *чистописаніе и черченіе*, преподаваемыя въ I—II классахъ, при 6 урокахъ въ недѣлю. Предметы эти не составляютъ особой кафедры и преподаются или кѣмъ-либо изъ состава преподавателей, въ качествѣ дополнительныхъ уроковъ къ нормальнымъ занятіямъ преподавателя, или еще чаще кѣмъ-либо изъ надзирателей училищъ.

Обстоятельство это немало вліяетъ и на постановку преподаванія этихъ предметовъ въ училищахъ. Какъ ни кажутся предметы эти простыми и нетрудными для преподаванія, особенно чистописаніе, на самомъ дѣлѣ и знаніи, предполагаемыя данными предметами, и методика преподаванія этихъ предметовъ не настолько малозначительны, чтобы каждый могъ, не затрудняясь, брать на себя преподаваніе ихъ. Даже и чистописаніе требуетъ отъ преподавателя значительныхъ специальныхъ знаній и умѣній; тѣмъ болѣе требуетъ этого черченіе.

1. Недостатокъ знакомства учителей *чистописанія* съ методикой этого предмета—слишкомъ частое явленіе въ училищахъ: во многихъ случаяхъ вся подготовка учителя, особенно молодого, исчерпывается прочтеніемъ одного какого-либо методическаго руководства по чистописанію, а иногда—даже просто тѣми или иными прописями, принятыми въ училищѣ и употребляющимися на урокахъ чистописанія, какъ пособіе. Въѣнная методическая наглядность прописей,—гдѣ за элементами буквъ слѣдуютъ буквы, тѣ и другія въ извѣстной постепенности, а за буквами—ихъ сочетанія въ слова и т. п.,—и нѣкоторыя свѣдѣнія, сохранившіяся изъ методики чистописанія отъ времени изученія дидактики въ бытность ученикомъ семинаріи, считаются обычно достаточными для того, чтобы быть преподавателемъ чистописанія.

Конечно, въ нѣкоторой мѣрѣ удовлетворительно можно вести преподаваніе и при такихъ дидактическихъ познаніяхъ. Но все же это—не то, что должно бы быть. Строго говоря, при трудѣ и усердіи, и сами ученики могутъ совершенствоваться въ каллиграфическомъ искусствѣ письма, имѣя предъ собою образцы прописей для списыванія. Но тогда какой же смыслъ будутъ имѣть учителя чистописанія? Будутъ являться въ качествѣ наблюдателей за порядкомъ въ классѣ, за тишиной и проч.? Хотя и это имѣетъ свою долю значенія, но все же надзиратель за класснымъ порядкомъ и преподаватель—не одно и то же. Если чистописаніе—предметъ для преподаванія, то и преподаватель долженъ быть таковымъ не номинально только. А это осуществимо лишь при тонкомъ знаніи особенностей обученія искусству каллиграфіи и при навыкѣ учителя умѣло и впечатлительно для учениковъ демонстрировать предъ ними приемы изученія каллиграфіи.

Распространеннымъ недостаткомъ при обученіи чистописанію является прежде всего то, что на правильное положеніе тѣла у учениковъ при письмѣ нерѣдко не обращается никакого вниманія: ученики сидятъ, какъ кому вздумалось, сгорбленно и криво, приобретаая тѣмъ сутуловатость или искривленіе позвоночнаго хребта, другіе упираются грудью о парты и тѣмъ затрудняютъ правильный ростъ грудной кѣтки; многіе наклоняютъ голову близко къ столу и тѣмъ развиваютъ у себя близорукость; иные, выводя буквы, подъ вліяніемъ своей работы двигаютъ мускулами губъ, лица, дѣлая различныя гримасы. И учитель чистописанія, какъ приходилось наблюдать, или не обращаетъ никакого вниманія на все это, или лишь изрѣдка ограничивается не имѣющими обычно никакихъ практическихъ послѣдствій замѣчаніями, въ родѣ: сидите ровно, прямо, не горбитесь и т. п. Важность указаннаго недостатка при обученіи чистописанію слишкомъ очевидна, чтобы нужно было на немъ останавливаться; онъ имѣетъ не только спеціально-методическое значеніе для каллиграфіи, но и еще болѣе—существенное обще-гигіеническое значеніе, неблагоприятно отражаясь на здоровьѣ учащихся, чрезъ приобретаемые ими при письмѣ вредныя привычки.

Что касается собственно методики обученія письму, то она нерѣдко заключается лишь въ томъ, что учитель раскладываетъ предъ учениками прописи, съ которыхъ они потомъ и списываютъ въ

классѣ, изо дня въ день повторяя одно и то же. Иногда приѣмъ этотъ разнообразится тѣмъ, что предъ учениками раскладываются какія-нибудь книжки для списыванія съ нихъ.

И ученики пишутъ... Пишутъ иногда съ грамматическими ошибками, допускаемыми по разсѣянности. Въ одномъ, напримѣръ, училищѣ (правда,—женскомъ), при такомъ списываніи, писали: вѣтъ, вмѣсто—вьеть, шэйная, вмѣсто—швейная, полѣзная, зѣленѣеть, нетъ, разносщикъ, тогуеть, вмѣсто—торгуеть, работникъ заплатилъ, вмѣсто—работникъ заплатилъ, утацилъ, вмѣсто—утацилъ, плодоядное, вмѣсто—плотоядное, добраки, вмѣсто—добряки, шышки, шырокая, трова, на снѣ, вмѣсто—на соснѣ, въ шпцю, щявель и т. п. Положимъ, такое обиліе ошибокъ въ тетрадяхъ по чистописанію приходилось наблюдать, какъ исключительное, быть можетъ, явленіе; но въ большей или меньшей мѣрѣ грамматическіе недостатки въ чистописаніи встрѣчаются нерѣдко, а ихъ, между тѣмъ, *совершенно* не должно быть допускаемо при чистописаніи.

И другая сторона въ данномъ случаѣ имѣетъ значеніе: по разложеннымъ прописямъ или книжкамъ ученикамъ предоставляется писать *самимъ*, по собственному усмотрѣнію. Самодѣтельность ученика имѣетъ въ дѣлѣ обученія весьма большую важность. Но въ обученіи каллиграфіи ее слѣдуетъ понимать далеко не такъ, какъ въ отношеніи къ другимъ предметамъ: здѣсь все дѣло въ *руководствѣ* учителя и въ его *примѣрѣ*,—иначе самъ ученикъ будетъ выводить скорѣе каракули, чѣмъ буквы. При обученіи чистописанію чѣмъ больше будетъ учитель *поднимать* ученика своему примѣру, тѣмъ успѣшнѣе пойдетъ дѣло обученія. И предоставлять учениковъ въ этомъ случаѣ *самимъ* себѣ было бы тождественно со сведеніемъ роли учителя къ нулю.

Изъ методическихъ частныхъ при обученіи каллиграфіи заслуживаетъ быть отмѣченнымъ слѣдующій весьма немаловажный дидактической недостатокъ: при переходѣ къ скорописи обычно не примѣняется посредствующихъ между среднимъ и мелкимъ письмомъ переходныхъ упражненій, и вся методика нерѣдко сводится къ распоряженію учителя писать мельче, или къ раздачѣ ученикамъ тетрадокъ болѣе мелкой линовки. Непримѣненіе указываемыхъ методикою каллиграфіи посредствующихъ переходныхъ къ скорописи упражненій весьма явственно сказывается на результатахъ обученія каллиграфіи въ училищахъ.

Идея этихъ переходныхъ упражненій имѣетъ существенную дидактическую важность, такъ какъ скорописи отъ крупнаго письма дидактически отличается не столько величиною начертаній буквъ, сколько требующимися при этомъ *ускоренными мускульными движеніями* руки и пальцевъ. А навыкъ къ такимъ движеніямъ достигается *не* зрительными воспріятіями отъ формы начертаній буквъ, а именно *упражненіемъ* въ соответственныхъ *мускульныхъ движеніяхъ*. Доколѣ не будутъ проработаны такія упражненія, надеждащаго успѣха въ скорописи не можетъ быть, и несоотвѣтствіе между требующеюся быстрою движеніемъ пальцевъ руки при скорописи и навыкомъ ихъ къ такимъ движеніямъ поведетъ лишь къ разнымъ неправильностямъ въ начертаніи буквъ.

По этой же самой причинѣ требуется при обученіи чистописанію и въ періодъ крупнаго письма время отъ времени возвращаться къ той системѣ предварительныхъ упражненій руки, которыми методика чистописанія рекомендуетъ начинать обученіе письму. Мнѣ не приходилось нигдѣ встрѣтиться съ тѣмъ, чтобы преподаватель чистописанія, въ данномъ періодѣ обученія ему, обращался къ этимъ методическимъ упражненіямъ, считая ихъ, быть можетъ, принадлежностью до-школьнаго періода обученія письму, хотя элементы буквъ (даже въ грубомъ наименованіи и примѣненіи «палочекъ») ученики писали иногда и въ I классѣ училища. Конечно, въ училищѣ необходимо заново пройти съ учениками и письмо элементовъ буквъ, для достиженія надлежащей чистоты и правильности ихъ начертанія; но еще важнѣе проработывать съ учениками, и не разъ, элементарныя мускульныя упражненія руки и пальцевъ (карандашомъ на бумагѣ и мѣломъ на классной доскѣ), отъ которыхъ зависитъ успѣхъ всего хода обученія каллиграфіи.

Весьма важно при этомъ, чтобы учитель самъ обладалъ навыкомъ отчетливо и впечатлительно проработывать предъ учениками всѣ примѣрныя упражненія, особенно же тѣ, которыя требуютъ пользованія классною доскою: отчетливо писать мѣломъ на классной доскѣ не всякій сумѣетъ,—этому нужно тоже научиться.

Для цѣлей наученія каллиграфіи, которая вообще не высоко стоитъ въ духовныхъ училищахъ, имѣетъ существенное значеніе, чтобы со стороны всѣхъ преподавателей было наблюденіе за правильностію письма учениковъ въ каллиграфическомъ отношеніи. Упраж-

ненія въ чистописаніи прекращаются не дальше, какъ со II класса, а почеркъ учениковъ надлежащимъ образомъ устанавливается только въ послѣдующихъ классахъ—III-мъ и IV-мъ. Каллиграфическое исполненіе письменныхъ работъ въ старшихъ классахъ получаетъ поэтому особую важность.

2. *Черченіе* введено въ курсъ духовныхъ училищъ съ 1906 года, и программы для его преподаванія пока не установлено. Обстоятельство это отражается и на постановкѣ преподаванія этого предмета, ведущагося въ духовныхъ училищахъ не въ методическомъ только, но и въ программномъ отношеніи, далеко неодинаково.

Въ большинствѣ училищъ, сколько мнѣ приходилось наблюдать черченіе, введенное въ курсъ духовныхъ училищъ, понято въ смыслѣ *геометрическаго черченія* и въ постановкѣ преподаванія сообразовано съ программой линейнаго черченія и землемѣрія во второклассныхъ церковно-приходскихъ школахъ, при чемъ руководствомъ для преподаванія принять «Практическій курсъ геометрическаго черченія и землемѣрія» Корнакова, по которому ведется преподаваніе этого предмета въ духовныхъ училищахъ, какъ и во второклассныхъ и церковно-учительскихъ школахъ. Такимъ образомъ, черченіе принято не только въ специализированномъ смыслѣ геометрическаго черченія, но и еще частіе примѣнено къ нуждамъ землемѣрія.

Что геометрическое черченіе въ примѣненіи къ нуждамъ землемѣрія преподается во второклассныхъ или церковно-учительскихъ школахъ,—это понятно какъ по назначенію этихъ школъ, такъ и по составу учебнаго курса ихъ, въ который входитъ и геометрія. Но непонятно преподаваніе геометрическаго черченія въ I—II классахъ духовнаго училища, безъ всякой связи съ геометрией, преподаваемой совершенно особо уже въ семинаріи. Непонятно также примѣненіе черченія именно къ землемѣрію, для котораго въ курсѣ духовныхъ училищъ, и тѣмъ болѣе въ курсѣ I—II классовъ этихъ учебныхъ заведеній, нѣтъ никакихъ точекъ опоры. Преподаваемое въ III—IV классахъ духовныхъ училищъ, природовѣдѣніе, соотвѣтственно общему характеру учебнаго курса училищъ, также является предметомъ общеобразовательнаго содержанія, безъ спеціальнаго примѣненія его къ нуждамъ, напримѣръ, сельскаго хозяйства или сельскаго быта, какъ это предполагается всѣмъ строемъ второклассныхъ и церковно-учительскихъ школъ.

Не соответствуя курсу духовныхъ училищъ общему своею постановкою, геометрическое черченіе въ примѣненіи къ землемѣрію, преподаваемое по руководству Корнакова, превышаетъ и уровень развитія учащихся: всѣ тѣ геометрическія частности, которыя входятъ въ курсъ руководства Корнакова, какъ показываетъ опытъ, не легко даются учащимся, и я только въ одномъ - двухъ училищахъ, гдѣ преподаватели оказались наиболѣе умѣлыми, встрѣтился съ болѣе или менѣе удовлетворительнымъ результатомъ такого преподаванія, въ другихъ же случаяхъ слишкомъ явственно сказывалась неподготовленность учащихся къ усвоенію преподаваемого курса.

Въ нѣкоторыхъ училищахъ преподавалось хотя и геометрическое черченіе, но все же нѣсколько упрощенно, по крайней мѣрѣ, безъ примѣненія къ землемѣрію (напримѣръ, по руководству Делабара). Здѣсь выше изложенные недостатки сказывались менѣе отчетливо, хотя существо дѣла оставалось то же, и вопросъ объ умѣстности преподаванія геометрическаго черченія въ духовныхъ училищахъ продолжалъ оставаться во всей силѣ.

Въ иныхъ училищахъ геометрическое черченіе, будучи взято также въ элементарномъ видѣ, получало у преподавателя спеціальное примѣненіе къ орнаментному рисованію, съ тщательнымъ вычерчиваніемъ, наприимѣръ, разныхъ формъ паркета и вообще орнаментныхъ фигуръ.

Я полагаю, что въ духовныхъ училищахъ не требуется ни геометрическаго черченія вообще, ни тѣмъ болѣе геометрическаго черченія въ приложеніи къ землемѣрію, ни также геометрическаго черченія въ примѣненіи къ нуждамъ орнаментики или техники. Въ духовныхъ училищахъ, соответственно общеобразовательному характеру курса ихъ, должно быть преподаваемо черченіе въ примѣненіи къ нуждамъ *рисованія*. А потому, съ одной стороны, это черченіе должно быть самое элементарное, а съ другой—должно быть направлено къ использованію геометрическихъ построеній для контурнаго черченія предметовъ—сначала изъ прямыхъ линий, а затѣмъ изъ кривыхъ и изъ сочетаній тѣхъ и другихъ; дальнѣйшею ступенью должны быть, съ одной стороны, тушевка предметовъ, съ другой—переходъ къ рисованію частей человѣческаго тѣла и всей его фигуры.

Это былъ бы, выражаясь точнѣе, курсъ элементарнаго рисо-

ванія, но разработанный на основаніи линейнаго черченія и потому примѣненный къ практическимъ житейскимъ нуждамъ, которыя требуютъ элементарнаго знакомства какъ съ черченіемъ, такъ и съ рисованіемъ.

Черченіе весьма важно и для нуждъ самаго рисованія, способствуя выработкѣ у учащихся навыка въ составленіи правильнаго рисунка предметовъ. Точность и обработанность рисунка всегда считались необходимымъ качествомъ хорошаго рисованія, и едва ли можно согласиться съ теоріей «свободнаго творчества» въ рисованіи, которой иногда руководятся теперь учителя рисованія, какъ это приходилось и мнѣ видѣть (въ женскихъ училищахъ). По этой «системѣ свободнаго творчества» преподаватель предоставляетъ учащимся рисовать на данную имъ тему (напримѣръ, изобразить рѣку и при ней—лѣсъ и овраги, или изобразить горы, озеро въ такой-то обстановкѣ). И учащіеся рисуютъ, кто что вздумаетъ и какъ вздумаетъ: получаются рисунки въ родѣ тѣхъ дѣтскихъ фантазій, которыя мы такъ нерѣдко видимъ въ семьѣ у 6—7-лѣтнихъ дѣтей, фантазирующихъ про себя на разные темы «свободнаго ихъ художественнаго творчества». Конечно, по мѣрѣ практики въ томъ же и въ слѣдующихъ классахъ, дѣтскія картинки эти, раскрашенные къ тому же цвѣтными карандашами или красками, улучшаются; но въ нихъ всегда остается одинъ недостатокъ—отсутствіе правильнаго рисунка и отсутствіе успѣха въ работахъ учащихся именно въ отношеніи къ рисунку картины, все еще продолжающей оставаться на той степени совершенства, когда подъ деревьями, чтобы отличить ель отъ березы, требуется сдѣлать подписи названийъ деревьевъ, равно и мальчика отъ дѣвочки нельзя отличить безъ подписи и т. п. Если крайностью было бы продолжительное и педантичное держаніе ученика на элементахъ черченія при обученіи рисованію, то, съ другой стороны, было бы крайностью и обученіе рисованію безъ предварительныхъ упражненій въ черченіи.

Какъ бы поэтому мы ни назвали преподаваемый въ духовныхъ училищахъ предметъ—черченіемъ или рисованіемъ, существо его, соотвѣтственно курсу духовныхъ училищъ, будетъ во всякомъ случаѣ одинаковое: это было бы или черченіе, переходящее въ рисованіе, или рисованіе, основанное на черченіи.

* * *

Учебная часть въ духовныхъ училищахъ имѣеть еще и много другихъ вопросовъ и сторонъ, требующихъ разсмотрѣнія, особенно если ставить цѣлю болѣе или менѣе полное обзорѣніе ея. Но задачей моею было лишь использовать хотя нѣкоторую часть того фактическаго матеріала, который имѣется у меня по наблюденію за постановкою учебнаго дѣла въ духовныхъ училищахъ. И потому я не считаю свои замѣтки исчерпывающими затронутые ими вопросы даже и въ тѣсныхъ предѣлахъ постановки ихъ.

Нахожу великимъ, въ дополненіе къ изложеннымъ мною наблюденіямъ по преподаванію отдѣльныхъ предметовъ въ училищахъ, сдѣлать нѣсколькихъ общихъ замѣчаній.

Со стороны корпорацій семинарій, какъ отчасти было уже замѣчено выше, слышатся нерѣдко обвиненія противъ духовныхъ училищъ, что училища эти даютъ въ семинаріи воспитанниковъ, недостаточно подготовленныхъ къ прохожденію семинарскаго курса, при чемъ указываются какъ разные недочеты по отдѣльнымъ предметамъ,—напримѣръ по русскому языку, по математикѣ, древнимъ языкамъ, — такъ и въ отношеніи къ общему развитію учащихся. Если иногда въ обвиненія эти и вносились, быть можетъ, нѣкоторыя преувеличенія, то все же въ общемъ жалобы эти небезосновательны.

Гдѣ причина этихъ недочетовъ въ постановкѣ учебной части въ духовныхъ училищахъ?

Частныхъ причинъ, связанныхъ съ преподаваніемъ тѣхъ или другихъ отдѣльныхъ предметовъ, можетъ быть указано немало какъ въ программной постановкѣ преподаванія, такъ и въ методическихъ приемахъ его: часть этихъ вопросовъ была затронута мною выше. Но есть кромѣ того и причины общаго характера.

Онѣ—двоякаго рода: учебнаго и воспитательнаго характера. Источникъ же ихъ одинъ: мальчики, поступающіе въ духовныя семинаріи изъ училищъ, еще слишкомъ маловозрастны по сравненію

съ воспитанниками старшихъ классовъ семинаріи, возрастъ и развитіе которыхъ подходятъ больше къ возрасту и развитію младшихъ курсовъ высшихъ учебныхъ заведеній, чѣмъ къ воспитанникамъ старшихъ классовъ средняго учебнаго заведенія. Попавъ въ такую среду, только что бывшій ученикъ духовнаго училища теряетъ подъ собою прежнюю почву и не можетъ приспособиться къ новымъ условіямъ жизни въ семинаріи. Въ училищѣ онъ трактовался мальчикомъ, что сказывалось и въ приѣмахъ преподаванія у его учителей, и въ приѣмахъ обхожденія у его воспитателей. Здѣсь же онъ вдругъ становится въ положеніе возрастнаго юноши, которому предоставляется больше самому разбираться и въ учебныхъ занятіяхъ, и въ другихъ сторонахъ школьной своей жизни. Во многихъ случаяхъ отъ одного этого хорошіе ученики училища становятся неузнаваемы въ семинаріи: теряютъ уравновѣшенность, перестаютъ заниматься съ обычнымъ для нихъ раніе рвеніемъ и усердіемъ и допускаютъ разнообразныя провинности по воспитательной части.

Къ этому присоединяются и другія немаловажныя обстоятельства. Учебный курсъ духовныхъ училищъ останавливается на такомъ предѣлѣ, который не даетъ ему надлежащей внутренней законченности, и ученикъ переходитъ въ новыя условія школьной жизни—къ новымъ преподавателямъ, къ новымъ предметамъ и новымъ учебнымъ приѣмамъ, прежде чѣмъ онъ успѣлъ умственно сложиться. Неудивительно поэтому, что ученики духовнаго училища, достаточно порядочно исполнявшіе письменныя работы въ училищѣ, при переходѣ въ семинарію, представляютъ письменныя работы далеко невысокаго качества, нерѣдко точно разучиваются во всякой грамотности и даже на простомъ диктантѣ, который, случалось, давали въ семинаріи въ цѣляхъ провѣрки ихъ подготовки въ знаніи правилъ орфографіи, допускаютъ массу ошибокъ, иногда такихъ, которыхъ не сдѣлалъ бы порядочный ученикъ начальной школы. Склоненія же и спряженія по греческому или латинскому языку, служившія предметомъ упражненій ихъ въ училищѣ, они считаютъ за «мелочи», которыми имъ не подходитъ заниматься, такъ какъ они «не маленькіе». Въ результатѣ получается, что первый классъ семинаріи всюду даетъ наибольшій % малоуспѣшности. А семинарская инспекція регистрируетъ въ то же время за учениками этихъ классовъ большой списокъ разныхъ провинностей.

Было бы другое, если бы эти маловозрастные мальчики продолжали находиться въ прежнихъ условіяхъ своей жизни и устанавливаться прочнѣе подъ руководствомъ прежнихъ своихъ преподавателей и воспитателей.

Такимъ образомъ само собою возникаетъ вопросъ о необходимости перечисленія I класса семинаріи къ составу духовныхъ училищъ.

А съ этимъ вмѣстѣ возникаетъ и другой вопросъ—о II классѣ семинаріи, который обычно даетъ наибольшей послѣ I класса % неуспѣвающихъ, а нерѣдко и значительный % разныхъ провинностей. Физически этотъ классъ больше походилъ бы къ возрастному составу учащихся въ семинаріи. Но это—періодъ переходнаго возраста и начинать съ него новое учебное заведеніе было бы нецѣлесообразно, въ виду составляющей признанный фактъ пониженности интересовъ умственной жизни въ этомъ возрастѣ. Ученикамъ этого возраста правильнѣе заканчивать свое учебное дѣло въ привычныхъ уже имъ условіяхъ жизни, у преподавателей и воспитателей, которые ихъ знаютъ и которые не учтутъ за большой недостатокъ какой-либо случайный плохой отвѣтъ урока или случайную провинность въ поведеніи.

Съ другой стороны и учебный курсъ духовныхъ училищъ, при условіи причисленія къ нимъ не одного только I класса, но и II класса семинаріи, представится возможнымъ закончить въ болѣе полномъ видѣ. А съ тѣмъ вмѣстѣ и семинарія, съ составомъ III—VI классовъ, получаетъ характеръ компактнаго учебнаго заведенія, которому могли бы быть болѣе опредѣленно и ясно поставлены задачи, всегда писавшіяся въ § 1 устава духовныхъ семинарій, — о подготовкѣ юношества къ служенію православной Церкви,—но осуществлявшіяся на практикѣ такъ, что семинарія съ этой стороны возбуждала относительно себя много толковъ и нареканій.

Типъ духовной школы, съ 6-лѣтнимъ курсомъ духовныхъ училищъ и 4-лѣтнимъ курсомъ духовныхъ семинарій, поэтому представляется наиболѣе цѣлесообразнымъ даже и съ вышеизложенной точки зрѣнія, не говоря о многихъ другихъ данныхъ, свидѣтельствующихъ въ пользу этого же типа реформы духовной школы.



О Г Л А В Л Е Н І Е.

	Стран.
Вмѣсто предисловія	3
Общія наблюденія и замѣчанія по учебной части въ духовныхъ училищахъ:	
I. По вопросамъ административно-учебнаго характера	5
II. По вопросамъ дидактическаго характера	9
III. Относительно учебныхъ приемовъ внѣшняго порядка	19
Наблюденія и замѣчанія по преподаванію отдѣльныхъ предметовъ:	
I. Св. Исторія Ветхаго и Новаго Завета	23
II. Катихизисъ и объясненіе богослуженія	32
III. Исторія церковная и гражданская	42
IV. Русскій языкъ	46
V. Письменные работы учащихся	56
VI. Арифметика, географія и природовѣдѣніе	70
VII. Древніе языки	87
VIII. Чистописаніе и черченіе	111
Заключительныя замѣчанія	118
