

В89
139

И. М. Бѣлоруссовъ.

В89
139

УЧЕВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ
ЗАМѢТКИ.

1. Наши народныя школы и гимназіи.
2. Репетиторство въ гимназіяхъ.
3. Теорія словесности, какъ научный и учебный предметъ.
4. Къ вопросу о письменныхъ упражненіяхъ учениковъ по русскому языку.
5. По поводу одной рецензіи на учебникъ по русской грамматикѣ.

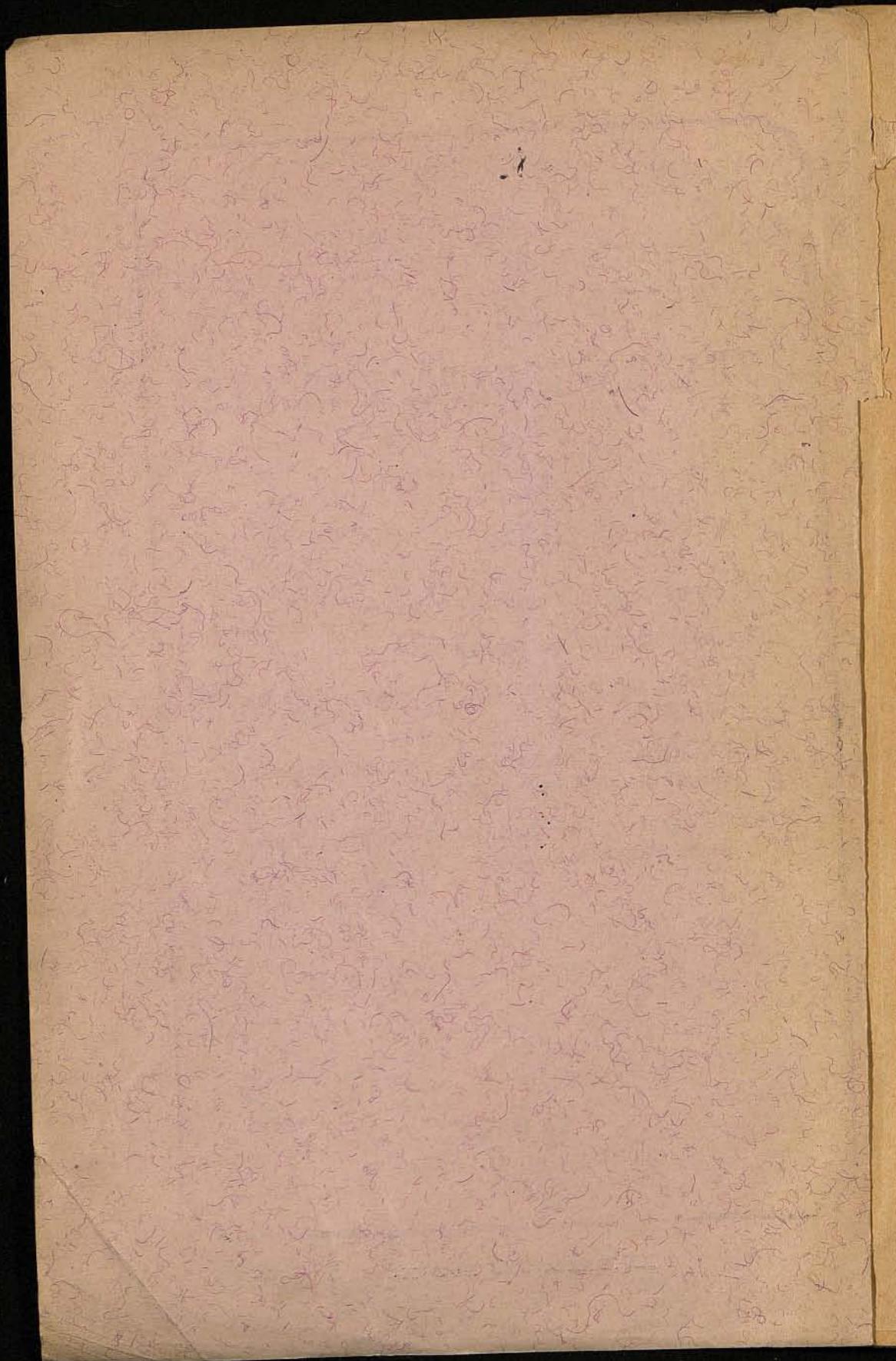
2-е ИЗДАНІЕ.

ОРЕЛЪ.

Типографія А. Н. Хализева.

1895.

ЦѢНА 70 КОП.



В89 139

И. М. Бѣлоруссовъ.

х

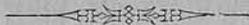
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ

ЗАМѢТКИ.



1. Наши народныя школы и гимназіи.
2. Репетиторство въ гимназіяхъ.
3. Теорія словесности, какъ научный и учебный предметъ.
4. Къ вопросу о письменныхъ упражненіяхъ учениковъ по русскому языку.
5. По поводу одной рецензіи на учебникъ по русской грамматикѣ.

2-е ИЗДАНИЕ.



ОРЕЛЪ.

Типографія А. Н. Хализева.

1895.

кто

1-й тис

И. М. Платонов

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ

ЗАДАЧА

1. Книга является учебником и т.д.

2. Разрешено в т.д.

3. Дозволено цензурою. Київъ. 23 Апрелья 1895 года.

4. Ввиду того, что...



Handwritten signature: Федос W

1895
Издательство И. М. Платонова

Отъ автора.

Настоящая перепечатка нѣкоторыхъ статей и замѣтокъ моихъ въ отдѣльную книжку изъ разныхъ временныхъ изданій вызвана двумя обстоятельствами. Во первыхъ, г.г. преподаватели гимназій сами отъ себя и черезъ книгопродавцевъ нерѣдко обращаются ко мнѣ съ требованіями этихъ статей и, слѣдовательно, до нѣкоторой степени интересуются ими; между тѣмъ отдѣльные оттиски, полученные мною въ свое время изъ журналовъ, давно уже разошлись, и, такимъ образомъ, при всемъ желаніи, я не въ состояніи удовлетворить предъявляемыхъ требованій. Во вторыхъ, перечитывая теперь написанное много лѣтъ тому назадъ по поводу отдѣльныхъ случаевъ, я вижу, что нѣкоторыя изъ замѣтокъ не лишены своего значенія и въ настоящее время. Итакъ, выпуская въ свѣтъ эту книжку, я, съ одной стороны, избавляю себя отъ непріятнаго положенія отказывать своимъ собратамъ по педагогическому дѣлу въ справед-

II.

ливомъ ихъ требованіи моихъ скромныхъ замѣтокъ, а съ другой—питаю надежду, что книжка будетъ не бесполезна и по разъясненію затрогиваемыхъ въ ней учебно-педагогическихъ вопросовъ.

Въ ближайшемъ будущемъ надѣюсь перепечатать въ отдѣльныхъ книжкахъ и другія свои статьи и замѣтки, если не всё, то, по крайней мѣрѣ, важнѣйшія изъ нихъ.

Орель, 1895 г.





I.

НАШИ НАРОДНЫЯ ШКОЛЫ и ГИМНАЗИИ

(Перепечатано изъ «Русскаго Вѣстника» 1882 г. Февр.)

«Сколько пережила несчастная русская школа потрясеній въ послѣдніе годы управленія графа Толстаго, когда требовалось свалить его! Сколько ударовъ постигло ее и послѣ, въ эпоху *диктатуры сердца* и *новыхъ влѣній*. Наступило наконецъ другое время; но что *новыя влѣнія* оставили, то и доселѣ остается... Духъ тлѣнія и упадка, внесенный ими въ школу, продолжаетъ свое дѣло. Школа наша внутренно гниетъ и разлагается, ученіе упало, о дисциплинѣ запрещено и думать, поощряются напротивъ лѣнь, небреженіе, дурныя страсти. Не ученики должны заботиться объ исполненіи требованій своихъ наставниковъ, а эти послѣдніе должны угождать ученикамъ и трепетать предъ ними. Деморализація полная; все вверхъ дномъ и навыворотъ. Куда же мы идемъ, или когда же мы опомнимся?»

Такой безотрадный, но правдивый отзывъ дѣлается о нашихъ школахъ въ послѣднемъ номерѣ *Московскихъ Вѣдомостей* за истекшій 1881 годъ, чреватый скорбными событіями... Въ самомъ дѣлѣ, когда же мы опомнимся и придемъ къ сознательному убѣжденію, что производить эксперименты надъ воспитывающимся юношествомъ

въ духѣ «новыхъ вѣяній» не только вредно, но и опасно? Послѣ «ненавистнаго» управленія графа Толстаго прошло уже почти два года, и *общество*, недовольное прежними порядками въ системѣ образованія, могло бы, кажется, собраться съ силами и высказать опредѣленно, чего оно хочетъ отъ нашихъ школъ... Управление г. Сабурова шло такъ близко рука объ руку съ *общественнымъ* (фельетоннымъ тожь) мнѣніемъ, что жаловаться на какія-либо стѣсненія не было, кажется, повода. Желанія якобы *земскихъ представителей* согласовались съ намѣреніями управляющаго министерствомъ. Его путешествіе по Россіи было триумфальнымъ шествіемъ... При такомъ восторгѣ, по случаю отставки графа Толстаго, и при томъ единомыслии главы министерства и «прессы», говорившей за общество, слѣдовало бы ожидать самыхъ блестящихъ результатовъ: школа должна бы сразу стать на желанную высоту и принести благой плодъ на обновленной тучной почвѣ. Но къ счастью гора родила мышъ, и школу удалось только порасплатать. «Пресса», выдававшая себя за общество, ничего не сумѣла заявить, кромѣ выраженія своего давнишняго желанія о предоставленіи права воспитанникамъ реальныхъ училищъ поступать въ университеты, и только пролила потоки брани на противниковъ своихъ вождельній.

Отрадно было поэтому остановить свое вниманіе на искреннемъ откликѣ немногихъ просвѣщенныхъ людей, которые возвысили свой голосъ и явились на помощь осиротѣвшей и распатанной «новыми вѣяніями» бѣдной нашей школъ. Видное мѣсто между этими откликами занимаютъ *Замѣтки о сельскихъ школахъ* ученаго народнаго педагога С. А. Рачинскаго, рядъ статей котораго печатался на страницахъ *Руси* (см. №№ 45—53). Дѣйствительно, стоитъ рекомендовать эти *Замѣтки* особому вниманію читателей и Министерства Народнаго Про-

свѣщенія, какъ заявляетъ объ этомъ почтенный редакторъ *Руси* (см. № 45). Въ нихъ такъ много жизненной правды и глубокаго пониманія народной нашей школы, что не воспользоваться кому слѣдуетъ этими указаніями было бы неизвинительно. Но появились отклики и другаго характера. Нельзя не обратить вниманія на два объемистые фельетона профессора О. Θ. Миллера, которые помѣщены въ №№ 1.988 и 1.989 *Новаго Времени*, отъ 10 и 11 сентября 1881 года. Объ этой - то статьѣ хочу сказать нѣсколько словъ, хотя и запоздавшихъ.

Статья г. Миллера «Наше учебное дѣло» раздѣлена на два фельетона, изъ коихъ въ первомъ говорится о нашей народной школѣ, а во второмъ - о средней и высшей. Раздѣляя мнѣніе профессора, что вся сила образованія заключается «въ прочности фундамента», то-есть въ низшихъ и среднихъ школахъ, я и остановлюсь исключительно на взглядахъ его на эти именно школы.

Подраздѣливъ народныя школы на три разряда, низшія элементарныя, немного повыше и наконецъ еще повыше, г. Миллеръ излагаетъ слѣдующія соображенія о болѣе совершенной постановкѣ нашей народной школы. Нужно создать, говоритъ онъ, школу такую, которая бы носила на себѣ характеръ національный, чисто русскій, которая бы удовлетворяла духовнымъ потребностямъ Русскаго народа и дала бы ему возможность «сдвинуться съ мѣста, начать развиваться и расти духовно.» Позаботиться объ этомъ должны заставлять насъ наши же собственные интересы, потому что народъ, какъ скоро станетъ грамотнымъ, въ состояніи будетъ «своимъ вліяніемъ сдвинуть съ мѣста и насъ, положить основаніе нашему самобытному развитію, нашему духовному росту, надѣлать насъ тою культурой, которой у насъ не оказы-

вается... Министерство Народнаго Просвѣщенія, которое разводило бы (?) классическія гимназіи и т. п. и держало бы въ загонѣ народныя школы, было бы, какъ когда-то выражался Карамзинъ, министерствомъ не *просвѣщенія*, а *затмѣнія*. Между тѣмъ «цѣль правительственной школы, по мнѣнію г. Миллера, заключается большею частію не въ томъ, чтобъ образовывать народъ, а чтобъ образовывать его по нашей методѣ—чтобы главное была школа и было много школъ». Затѣмъ, продолжаетъ профессоръ, «всякое ученіе должно быть отвѣтомъ на вопросъ, возбужденный жизнью»; отвѣта на это ребенокъ въ школѣ «не получаетъ, тѣмъ болѣе что по полицейскому (?) устройству школы онъ не имѣетъ права открыть ротъ». Словомъ, современная народная школа не удовлетворительна; не удовлетворительна же потому, что «мы не слышимъ могучаго голоса народа», или, другими словами, не обращаемъ вниманія на то, чего самъ народъ требуетъ для своей школы. Значитъ, надо прислушиваться къ голосу народа, надо даже «предоставить самимъ крестьянамъ устраивать народныя школы», давъ имъ на то достаточныя средства. Могутъ, конечно, устроить свои школы и правительство, и земство, но не слѣдуетъ отнимать этого права и у народа; народъ самъ «мало-по-малу промѣняетъ свои школы на наши... пусть только онъ убѣдится, что хлѣбъ, оказывающійся въ нашихъ школахъ и нашихъ книжкахъ, въ самомъ дѣлѣ питательный хлѣбъ, и онъ повалитъ въ наши школы и станетъ разбирать наши книжки на расхватъ... Цѣлая сѣть народныхъ школъ—не показныхъ только, а дѣйствительныхъ—остается тою завѣтною цѣлію, къ которой дружно должны стремиться и правительство, и земство, и вѣчное просвѣтительное усердіе настоящихъ лучшихъ людей.» Впрочемъ, суть дѣла должна заключаться «не въ *количество*, а въ *качество* школъ...» Должна

быть приложена «добросовѣстная забота о томъ, какъ бы не только поголовно научить всѣхъ *читать*, но и сдѣлать чтеніе настоящимъ орудіемъ развитія для народа.»

Вотъ сущность взглядовъ г. Миллера на нашу народную элементарную школу. Всѣ эти желанія, положимъ, хороши; ничего не можетъ быть лучше школы въ національномъ духѣ, которая бы служила «могучимъ рычагомъ единого истиннаго развитія — органическаго, изъ себя, изъ своихъ корней», какъ выражается г. Миллеръ. Но желанія и осуществленіе ихъ, какъ извѣстно, далеко не одно и то же. Я думаю, и само правительство, и земства стремились и стремятся къ этой же самой цѣли, хотя ученый авторъ и называетъ, со словъ графа Л. Н. Толстаго, правительственныя школы *полицейскими*. Сущность дѣла, какъ кажется, заключается не въ томъ, чтобы только *желать* устройства школъ народныхъ въ національномъ духѣ, а въ томъ, *какъ устроить* ихъ, *какъ придать имъ національный характеръ*, «чтобы не только поголовно научить всѣхъ читать, но и сдѣлать чтеніе настоящимъ орудіемъ развитія для народа» въ національномъ духѣ. Объ этомъ-то профессоръ Миллеръ и не проронилъ ни слова въ своей статьѣ о собственно элементарныхъ народныхъ школахъ. Былъ ли это пропускъ случайный и ненамѣренный, или же ученый авторъ опустилъ частности по этому вопросу съ какою-нибудь цѣлю, во всякомъ случаѣ пропускъ очень важный и слѣдуетъ пожалѣть о немъ. Правда, говоря о другихъ разрядахъ народныхъ школъ, *повыше*, г. Миллеръ входитъ въ болѣе подробное объясненіе предмета занятій и вноситъ въ кругъ ихъ *отечествовѣдѣніе* и наконецъ *землеводѣніе* вообще. Отдадимъ справедливость: профессоръ Миллеръ находитъ, что въ основу народной школы должно быть также положено христіанское ученіе. «Народъ нашъ, говоритъ онъ, давно уже сталъ и

не переставалъ быть христіаниномъ въ душѣ... Забота о томъ, чтобы живое чутье христіанства обратилось въ настоящее его *знаніе*, и должно быть первѣйшею и основною заботой народной школы». Но это опять общая мысль, давно уже извѣстная и лежащая въ основѣ устройства школъ не только народныхъ, но и вообще всѣхъ нашихъ школъ. А между тѣмъ желательно бы слышать изъ устъ профессора нѣкоторыя частности объ этомъ основномъ началѣ народныхъ школъ, то-есть, какимъ образомъ должно вводиться христіанское ученіе въ души учащихся, должно ли оно состоять только въ преподаваніи Закона Божія, какъ отдѣльнаго и самостоятельнаго предмета, или же вообще все направленіе школы и главнѣйшія занятія ея должны быть направлены преимущественно къ этой основной цѣли и проникнуты почти исключительно этою заботой со стороны учащихся и завѣдующихъ народными школами. Вопросъ этотъ—чрезвычайно важный въ народныхъ училищахъ и требуетъ самой опредѣленной постановки: отъ той или другой постановки дѣла получатся далеко не одинаковые результаты. Я самъ выросъ среди простаго крестьянскаго народа, самъ учился въ сельской народной школѣ и, по окончаніи средняго образованія, былъ нѣкоторое время народнымъ учителемъ, и потому очень хорошо знаю, что между преподаваніемъ Закона Божія, какъ отдѣльнаго предмета, и общимъ направленіемъ занятій учениковъ, основанномъ на сущности Христова ученія и введеніи его въ жизнь учащихся есть громадная разница. Когда я учился, Законъ Божій преподавался какъ отдѣльный предметъ въ видѣ изученія маленькой священной исторіи и краткаго катихизиса. Священную исторію ученики еще понимали, хотя и не всегда; что же касается катихизиса, то кромѣ фактической стороны, извѣстной изъ той же священной исторіи, почти все представлялось

намъ непонятнымъ, несмотря на нѣкоторыя толкованія учителя-священника. Съ этими туманными знаніями изъ Закона Божія и вышелъ я изъ школы. Проходитъ около десяти лѣтъ, и я самъ сталъ учителемъ. Мнѣ пришлось преподавать и Законъ Божій, который по прежнему оставался отдѣльнымъ предметомъ. Живо помня, какъ трудно «давалось» мнѣ пониманіе катихизиса, я какъ полный хозяинъ въ школѣ повелъ дѣло иначе. Научивъ учениковъ читать, я не дѣлалъ раздѣленія предметовъ чтенія въ школѣ. За исключеніемъ часовъ, назначенныхъ для письма и ариѳметики, у меня всегда былъ одинъ предметъ чтенія—Законъ Божій въ обширномъ смыслѣ этого слова. Не было у меня ни отдѣльной книги для свѣтскаго чтенія, ни отдѣльнаго катихизиса, ни отдѣльной священной исторіи. У всѣхъ учениковъ было по Евангелію въ русскомъ переводѣ и молитвеннику, хотя въ училищной библиотекѣ были разныя «книжки для сельскаго чтенія» и тѣ же самые учебники по священной исторіи и катихизису, по которымъ самъ я учился во времена оны. Что же вышло изъ такого чтенія? Ученики, прочитавъ избранныя мною мѣста изъ болѣе удобопонятныхъ евангелистовъ—Матѳея, Марка, хорошо узнали всю Священную Исторію Новаго Завѣта, умѣли рассказывать ее по-своему и въ то же время научились довольно бѣгло читать книги, напечатанныя гражданскимъ шрифтомъ. Не представилось также большаго труда разъяснить и выучить Символь Вѣры и Молитву Господню (то-есть, большую часть катихизиса). Объясненія, правда, были безъ особенныхъ подробностей и всякаго рода тонкостей, а молитвы эти все-таки были поняты учениками и читались ими осмысленно. Вотъ прямой и непосредственный результатъ такого ученія. Но былъ и другой результатъ. Читая дома извѣстныя главы Евангелія, какъ урокъ на слѣдующій день, ученики-дѣти ста-

новились учителями своихъ неграмотныхъ отцовъ и матерей. Извѣстно, что въ сельскихъ школахъ занятія начинаются послѣ уборки хлѣба съ полей (на сѣверѣ Россіи приблизительно съ октября) и продолжаются до начала весеннихъ работъ. Эта пора въ крестьянствѣ самая досужая. Женскій людъ обыкновенно по вечерамъ и ночамъ прядетъ пряжу, а мужчины, привезя днемъ воды, дровъ и сѣна для хозяйства, по вечерамъ или лежатъ безо всякаго дѣла, или плетутъ лапти и починиваютъ какую-нибудь домашнюю утварь. Весело на сердцѣ, когда ребенокъ-ученикъ, среди этихъ мирныхъ занятій, при тускломъ свѣтѣ лучины, самъ не вѣдая своей просвѣтительной роли, какъ будто для себя читаетъ Евангеліе и въ то же время поучаетъ сидящихъ около него. Вотъ гдѣ самый простой и вмѣстѣ надежный способъ распространенія свѣта ученія Христова въ народѣ... Я самъ бывалъ частымъ свидѣтелемъ подобныхъ сценъ и потому хорошо понимаю ихъ. Народъ и не желаетъ большаго ученія для своихъ дѣтей, и не понимаетъ или по крайней мѣрѣ не понималъ въ то время другаго ученія и другаго чтенія. Потому - то такъ охотно отцы и отпускали дѣтей своихъ въ школу мою, потому-то и дѣти съ радостію сѣли раннимъ утромъ въ училище, видя поощреніе со стороны своихъ родителей. Если-бы пришлось мнѣ быть учителемъ еще годъ или два (въ сельскихъ школахъ обыкновенный курсъ ученія бываетъ трехгодичный), то я научилъ бы учениковъ читать еще по-славянски (и опять-таки Евангеліе съ прибавленіемъ Часослова и Псалтыри, которые необходимы для чтенія въ церкви), и обученіе учениковъ чтенію въ начальныхъ школахъ считалъ бы достаточно законченнымъ; а къ знаніямъ по Закону Божию присоединилъ бы еще въ краткомъ видѣ священную исторію Ветхаго Завѣта съ объясненіемъ заповѣдей.

Такова должна бы быть, по моему мнѣнію, въ нашихъ народныхъ школахъ постановка христіанскаго вѣроученія. Не мудрствуйте лукаво, не прибавляйте ничего лишняго, какъ ненужнаго балласта, научите только читать да писать, внушите ученикамъ любовь къ чтенію Евангелія, и слѣдующее поколѣніе нашего простаго народа, подобно Англичанамъ, имѣло бы эту священную книгу своею настольною книгой. Не нужно забывать, что это *начальная* народная школа та самая, о которой сказалъ незабвенный Ф. М. Достоевскій: «два разряда народныхъ школъ: въ однихъ (низшихъ) — только читать, кое-какъ писать и три молитвы... Былъ бы первый разрядъ, и вотъ уже вы породили силу», силу великую, основанную на истинахъ Христова ученія, ту силу, которою особенно силенъ Русскій народъ. «Увидите, какъ чрезъ нѣсколько лѣтъ у васъ уже сами собой явятся школы для крестьянъ *повыше*». Къ чему назначать еще разные уроки для чтенія? Развѣ не одинаково хорошо можно учиться читать и по Евангелію, и по другой какой книжкѣ, специально написанной для чтенія будто бы въ народныхъ училищахъ? А содержаніе Евангелія, конечно, всегда будетъ проще и поучительнѣе всякой другой книжки. Ужели вы обогатите знаніе ученика, если заставите его читать о томъ, какъ строятся крестьянскія дома, бороны, сохи и т. д.? Да отцы-то учениковъ часто лучше знаютъ обо всемъ этомъ, чѣмъ какіе-нибудь кабинетные знатоки-составители книжекъ для крестьянскаго чтенія. Притомъ же, ознакомленіе со всѣмъ этимъ никогда не уйдетъ; внушите только ученику любовь къ чтенію, и онъ по выходѣ изъ школы, когда уже больше будетъ понимать и смыслить, самъ будетъ читать полезныя для своего хозяйства книжки. А теперь давайте ему чтеніе, какое наиболѣе потребно душѣ русскаго крестьянина. Повѣрьте, что на чтеніе изъ этихъ дѣланныхъ

для народа книжекъ народъ смотритъ, какъ на пустячки, какъ на дѣтскую забаву, недостойную ихъ вниманія. Сказокъ и разнаго рода побасенокъ онъ слушать не станетъ, да и сыну скажетъ, какимъ де пустякамъ васъ учать, ребята, въ школѣ. Народу давайте или божественное, каково Евангеліе, житія мучениковъ, святыхъ, или про царя. Это онъ будетъ слушать и дѣтей своихъ въ школу съ охотой станетъ посылать, все остальное ему не пригодно и не любо.

Вотъ что узнали бы отъ народа радѣтели просвѣщенія, еслибы сдѣлали у него «спросъ» о школахъ. Отчего бы поэтому и не водворить такого строя? Повидимому, дѣло такъ просто, такъ легко. Такъ нѣтъ, вездѣ нужно хитрить и умничать. Этого де мало, такое ученіе слишкомъ односторонне, нужно больше, нужно вразумлять народъ, развивать его, указывать на то, чего онъ не знаетъ, но что крайне молъ необходимо для него въ жизни; нужно искоренять предрасудки и суевѣрія, нужно открывать глаза народу, нужно показать ему тотъ свѣтъ, котораго онъ еще не видѣлъ и никогда не увидитъ безъ современнаго свѣта науки. И вотъ *современные* учителя начинаютъ толковать ему о правительствѣ, о томъ что народу было бы лучше при извѣстныхъ порядкахъ, что въ заморскихъ странахъ дѣла ведутся иначе и народъ богаче и свободнѣе и т. д. и т. д. (Не хочется даже перечислять избитыхъ уже и опонилившихся фразь!..) А народъ слушаетъ такихъ учителей и дѣтей своихъ въ школы все-таки не посылаетъ: онъ инстинктивно чувствуетъ, что учать дѣтей ихъ часто недоброму или по крайней мѣрѣ ненужному. И школы такимъ образомъ почти пусты*, а въ селахъ попрежнему занимаются об-

* То-есть, въ школахъ могло бы быть гораздо больше учениковъ, чѣмъ бываетъ на самомъ дѣлѣ, хотя я никоимъ образомъ не могу согласиться съ жалобой г. Весселя, которую цитуетъ О. Э. Миллеръ въ своей статьѣ. Г. Вессель, сопоста-

ученіемъ дѣтей, или дьячки или отставные солдаты: «хоть и не далекое ученье, думаетъ народъ, а все-таки читаютъ *божественное*: то Псалтирь, то Часословъ, а то и Евангеліе».

Кстати, два — три слова о теперешнихъ народныхъ учителяхъ. Большая часть ихъ — воспитанники учительскихъ семинарій, — контингентъ, смѣло можно сказать, въ большинствѣ далеко не благонадежный. Учительскія семинаріи устраиваются обыкновенно въ уѣздныхъ городкахъ и представляютъ въ своемъ родѣ высшее учебное заведеніе среди низшихъ окрестныхъ школъ. Семинаристы, благодаря такому положенію, начинаютъ не только мечтать о себѣ, какъ о представителяхъ интеллигентной учащейся молодежи, но и считаютъ себя свѣтилами науки и проповѣдниками ея послѣдняго слова. Это окончательно кружитъ имъ головы и побуждаетъ ихъ заводить не подходящія имъ знакомства. Какъ теперь припоминаю одинъ характерный случай встрѣчи моей съ семинаристами уѣзднаго городка. Я пріѣхалъ изъ Петербурга на лѣтнія вакаціи. Въ семинаріи оканчивался учебный годъ, и будущіе учителя «гуляли». Какъ студентъ, я не могъ не возбудить ихъ вниманія и любопытства. Нѣкоторые изъ нихъ явились ко мнѣ съ разными разспросами, но узнавъ, что я *филологъ*, сразу охладѣли и стали смотрѣть на меня чуть не покровительственными глазами. Потомъ предложили было мнѣ участвовать въ проводахъ одного административнаго ссыль-

вля русскія народныя школы съ прусскими, выводить, что въ Россіи при 94 милл. населенія и при 25 тыс. школъ приходится только 42 ученика на школу, тогда какъ въ Пруссіи при 24 милл. населенія и при 33 тыс. школъ на каждую школу приходится 121 ученикъ. Дѣло въ томъ, что въ сѣверной напр. полосѣ Россіи ученики должны собираться въ школы не рѣдко за 20—30 верстъ, чего, конечно, въ Пруссіи нѣтъ и не можетъ быть при большой густотѣ населенія. Понятно, что въ русскихъ народныхъ школахъ при громадной территоріи Россіи, рѣдко населенной во многихъ мѣстахъ, нельзя и требовать такого количества учениковъ на школу, какъ въ Пруссіи.

наго, якобы изъ студентовъ; когда же я заявилъ, что *этимъ* людямъ не сочувствую, они въ недоумѣніи посмотрѣли на меня и сказали: «Какой же вы послѣ этого студентъ! И видно, что филологъ»... Провожать я «мученика за идею» не ходилъ, но видѣлъ, какія оваціи семинаристы устроили ему на берегу рѣки, по которой предстояло ему плаваніе... Вотъ какіе учителя сплошь и рядомъ готовятся для нашихъ народныхъ школъ... Не мѣшало бы обратить вниманіе и на это обстоятельство, если хотимъ сдѣлать народную школу *національною*, то-есть, основанною на началахъ Христова ученія, глубоко лежащаго въ душѣ Русскаго народа; не мѣшало бы запасаться учителями другого сорта, если не слишкомъ образованными, то во всякомъ случаѣ здравомыслящими и съ твердыми нравственными убѣжденіями, по крайней мѣрѣ не тронутыми нравственно-растлѣвающей современною заразой.

За элементарными, или начальными народными школами слѣдуютъ школы *повыше*. Не проводя строгой и опредѣленной границы между этими школами, г. Миллеръ подраздѣляетъ ихъ однако на два разряда. Необходимымъ предметомъ перваго изъ нихъ является *отечествовѣдѣніе*, въ смыслѣ знакомства съ отечествомъ, не только въ *настоящемъ*, но и въ *прошедшемъ* (то-есть русская исторія), и втораго «вообще *землеводѣніе*, опять-таки по отношенію какъ къ *настоящему*, такъ и *прошедшему*, то-есть, исторія общая, въ которую должна входить, впрочемъ, «усиленная доза отечествовѣдѣнія». Въ школахъ этихъ, по словамъ автора, должно быть то, что «дало бы возможность способному подняться и еще выше, но съ другой стороны и само бы по себѣ служило для того, кто не пойдетъ дальше, достаточнымъ запасомъ какъ практическихъ знаній, такъ и тѣхъ, которыя служатъ духовнымъ хлѣбомъ».

Сколько можно видѣть изъ статьи г. Миллера, онъ и не подозрѣваетъ существованія у насъ подобнаго рода школъ; по крайней мѣрѣ, ни въ одномъ мѣстѣ онъ не указываетъ на нихъ. Этимъ конечно и слѣдуетъ объяснить, почему онъ первые четыре класса настоящихъ гимназій или прогимназій низводитъ на степень тѣхъ народныхъ школъ, которымъ присваиваетъ названіе школъ *повыше*. Отъ такого взгляда на теперешній прогимназическій курсъ зависѣло конечно и то, что онъ считаетъ его при настоящихъ условіяхъ недостаточнымъ и не удовлетворяющимъ насущнымъ потребностямъ народнаго образованія. Вотъ что говоритъ г. Миллеръ: «На третью степень (народныхъ школъ), *теперь представляемую четырьмя первыми классами гимназій*, или такъ-называемою прогимназіей, поднимаются у насъ многіе изъ народа или по крайней мѣрѣ изъ такъ-называемыхъ *разночинцевъ*. Большая часть ихъ далѣе нейдетъ, полной гимназій не проходитъ. Тѣмъ необходимѣе, чтобы прогимназія давала имъ нѣчто законченное, достаточно развивающее, но именно *этого въ настоящее время она не даетъ*». Итакъ, авторъ не доволенъ настоящимъ прогимназическимъ курсомъ и желаетъ преобразованія его, прежде всего потому, что теперешняя прогимназія не можетъ де служить продолженіемъ начальныхъ народныхъ школъ, не можетъ представлять изъ себя школы *народной выше*.

Но правительство, при созиданіи классическихъ гимназій, вовсе не задавалось цѣлью замѣнить первыми четырьмя классами гимназій народную школу *повыше*; гимназій должны оставаться гимназіями, а народныя школы тѣмъ, чѣмъ имъ слѣдуетъ быть. Это ясно видно уже изъ того, что у насъ есть цѣлый рядъ народныхъ школъ, какъ разъ удовлетворяющихъ тѣмъ требованіямъ образованія, какія должны входить въ народныя школы *повыше*. Я

разумѣю съ одной стороны «одноклассныя и двухклассныя сельскія училища Министерства Народнаго Просвѣщенія», и «городскія училища» въ одинъ, два, три и четыре класса, съ другой. Не знаю, имѣлъ ли въ виду профессоръ Миллеръ эти школы при написаніи своей статьи: «Наше учебное дѣло», но еслибъ имѣлъ, то, кажется, не сталъ бы требовать отъ прогимназическаго курса роли народныхъ школъ *повыше*. Навязывать такую задачу гимназіямъ неудобно и даже невозможно по многимъ причинамъ, какъ въ интересахъ самихъ народныхъ школъ, такъ и гимназій. Гимназіи въ большинствѣ случаевъ устрояются въ губернскихъ городахъ: развѣ можетъ простой крестьянинъ, хотя бы и довольно зажиточный, содержать своихъ дѣтей въ губернскомъ городѣ? Развѣ не затруднительно было бы для него снабжать своихъ дѣтей всѣми принадлежностями, необходимыми для гимназическаго ученія, хотя бы только книгами? Развѣ не было бы стѣснительно для него экипировать своего сына по формѣ въ болѣе или менѣе приличномъ видѣ? и т. д. Стѣсненный недостаткомъ матеріальныхъ средствъ и сравнительно далекимъ разстояніемъ отъ гимназій, помѣщаемыхъ въ губернскихъ городахъ, народъ *eo ipso* былъ бы вынужденъ ограничиваться *только* элементарнымъ образованіемъ, и такимъ образомъ вмѣсто того, чтобы дать крестьянскому населенію возможность получить образованіе *повыше*, оно было бы обречено никогда не получать его. Что же касается гимназій, то онѣ, служа на половину дѣлу образованія простаго народа, никогда не достигали бы своей собственной цѣли, ибо если и при настоящихъ условіяхъ гимназіи едва въ состояніи достигнуть тѣхъ результатовъ, къ которымъ онѣ *должны* стремиться, то что вышло бы изъ нихъ, еслибы половина времени употреблялась на преслѣдованіе *двойной* цѣли? Давно сказано: за двумя зайцами погонишься,

ни одного не поймашь. А устраивать гимназіи на такихъ началахъ именно и значило бы гнаться за двумя зайцами. Наконецъ, не выгодно было бы для народнаго образованія соединять народныя школы *повыше* съ гимназіями и потому еще, что было бы очень трудно удовлетворить простой народъ въ необходимыхъ для него нѣкоторыхъ практическихъ знаніяхъ, на которыя указываетъ и г. Миллеръ въ своей статьѣ. Въ самомъ дѣлѣ, не превращать же гимназій въ сельско-хозяйственныя школы, ибо тогда пришлось бы заняться другимъ вполне естественно вытекающимъ вопросомъ: для чего же будутъ тратить время на приобрѣтеніе практическихъ знаній тѣ ученики, которые готовятъ себя къ *университетскому* образованію? Не практичнѣе ли было бы для нихъ запасаться знаніями другого рода, знаніями болѣе пригодными для ихъ будущихъ занятій? На это конечно можно возразить, что такихъ учениковъ слѣдуетъ освободить отъ сельско-хозяйственныхъ занятій. Положимъ; но тогда какое было бы единство въ школахъ? А школа безъ единства послѣднее дѣло. Можетъ - быть, скажутъ еще нѣкоторые досужіе мечтатели, что и для правительства выгодно соединить съ гимназіями народныя школы *повыше*: было бы весьма значительное сбереженіе денегъ. Отвѣтъ на это, конечно, самый простой: тогда пришлось бы открывать множество новыхъ прогимназій или устроить въ четырехъ низшихъ классахъ гимназій по три и по четыре параллельныя отдѣленія, а на это едва ли бы меньше потребовалось суммъ, чѣмъ на содержаніе самостоятельныхъ народныхъ школъ высшаго разряда. *) Словомъ, какъ ни кинь, а все клинъ; все нельзя превратить теперешній прогимназическій курсъ въ народныя

*) Известно, что содержаніе личнаго состава четырехклассной прогимназіи стоитъ 11.741 руб. 40 к., а содержаніе четырехкласснаго городского училища только 2.579 руб. 60 к.; слѣдовательно, вмѣсто одной прогимназіи можно открыть по меньшей мѣрѣ три и даже четыре городскихъ училища.

школы *повыше*. Потому - то и существуют у насъ отдѣльныя народныя школы высшаго разряда - министерскія сельскія училища исключительно для крестьянскаго населенія и городскія училища для всѣхъ сословій, а слѣдовательно и для крестьянъ, если кому угодно. Школы эти и вполнѣ доступны для бѣдныхъ сословій, и даютъ достаточное полное и законченное образованіе для тѣхъ, кто почему - либо не намѣренъ стремиться къ высшему университетскому образованію. Достаточно указать на нѣкоторые параграфы устава этихъ школъ, чтобъ убѣдиться въ этомъ. Въ инструкціи министерскихъ сельскихъ школъ читаемъ: «Двухклассныя и одноклассныя сельскія училища... имѣютъ цѣлью доставить дѣтямъ сельскаго населенія возможность пріобрѣтать элементарное образованіе *въ болѣе полномъ и законченномъ видѣ* сравнительно съ другими сельскими начальными училищами» (§ 1). Въ этихъ училищахъ «обязательно преподаются слѣдующіе предметы: а) Законъ Божій, б) русскій языкъ съ чистописаніемъ, в) ариѳметика, г) исторія, д) географія и естествовѣдѣніе, е) церковное пѣніе и ж) черченіе (въ двухклассныхъ училищахъ)» (§ 3). Кромѣ этихъ обязательныхъ предметовъ, «по мѣрѣ средствъ и возможности вводятся: гимнастика, ремесла и мастерство для мальчиковъ и рукодѣліе для дѣвочекъ; сверхъ того, учащіеся могутъ заниматься при училищахъ, гдѣ это окажется возможнымъ, садоводствомъ, огородничествомъ и пчеловодствомъ» (§ 5). «Полный курсъ ученія продолжается въ двухклассныхъ училищахъ пять лѣтъ, въ одноклассныхъ - не менѣе трехъ лѣтъ» (§ 32). Въ частности, по русскому языку требуется: «главнѣйшія правила этимологіи и синтаксиса, въ особенности по примѣненію ихъ къ орфографіи, письменные рассказы прочитаннаго, составленіе писемъ и сочиненій на легкія темы», а по исторіи - почти всѣ

главнѣйшіе факты изъ отечественной исторіи (см. программу преподаванія учебныхъ предметовъ въ министерскихъ сельскихъ школахъ). Такой курсъ ученія, я думаю, достаточенъ для того, чтобы считать эти училища второю ступенью собственно народнаго образованія, о чемъ профессоръ Миллеръ говоритъ въ своей статьѣ. Если же обратимъ вниманіе на программу преподаванія въ городскихъ училищахъ, то, безо всякаго сомнѣнія, эти школы можно возвести и на третью ступень народныхъ школъ въ смыслѣ статьи г. Миллера. Программа эта гласитъ: «во всѣхъ городскихъ училищахъ преподаются: а) Законъ Божій, б) чтеніе и письмо, в) русскій языкъ, г) ариометика, д) практическая геометрія, е) географія и исторія отечества съ необходимыми свѣдѣніями изъ всеобщей исторіи и географіи (какъ разъ согласно съ требованіями г. Миллера для высшей народной школы) ж) свѣдѣнія изъ естественной исторіи и физики, з) черченіе и рисованіе, и) пѣніе, і) гимнастика. Кромѣ этихъ предметовъ, учащіеся въ городскихъ училищахъ по желанію мѣстныхъ обществъ могутъ быть въ неклассное время обучаемы и ремесламъ. При городскихъ училищахъ полагаются бібліотеки, мѣстныя естественно-историческія коллекціи и другія необходимыя учебныя пособія. На прохожденіе полнаго курса въ городскихъ училищахъ назначается шесть лѣтъ». Это ли не высшая школа для простого народа, которую почему-то профессоръ Миллеръ предлагаетъ слить съ классическими гимназіями? Всякій безпристрастный читатель ясно, кажется, можетъ видѣть, что такое сліяніе вовсе не вызывается какою-либо необходимостью и даже не желательно какъ въ интересахъ народныхъ школъ, такъ и гимназій.

Еще удивительнѣе сужденія профессора Миллера о значеніи древнихъ языковъ въ прогимназіяхъ и гимна-



зіяхъ. «Выходящіе у насъ изъ прогимназій, говоритъ онъ, остаются съ какими-то начатками латыни и греческаго языка и почти ни съ чѣмъ, такъ какъ начатки классицизма, разумѣется (?), испаряются у нихъ изъ головы безъ слѣда». Надо, наконецъ, придти къ убѣжденію, продолжаетъ г. Миллеръ, что *общеобразовательное* значеніе классицизма есть старый педагогическій предрассудокъ, коренящійся въ историческомъ прошломъ Запада», и что «знаніе древнихъ языковъ составляетъ только необходимую принадлежность высшаго университетскаго образованія, какъ ключъ къ первичнымъ источникамъ знанія». Г. Миллеръ не останавливается на этомъ; онъ неистово нападаетъ на самую сущность классической системы и говоритъ: «доведись классицизмъ до внѣдренія самаго духа античнаго міра, и онъ бы прямо обратился въ учебное орудіе регресса, въ самую зловредную реакцію противъ тѣхъ дѣйствительно прогрессивныхъ началъ, которыя заключаются въ христіанствѣ». Вотъ до чего можно договориться! Мы вернемся къ этимъ оригинальнымъ сужденіямъ, а пока остановимся на обвиненіи гимназіи въ томъ, что выходящіе изъ четвертаго класса ученики «остаются съ какими-то начатками латыни и греческаго языка и почти ни съ чѣмъ болѣе, то-есть и вообще почти ни съ чѣмъ». Дѣйствительно, оставляющіе гимназію послѣ четвертаго класса выходятъ лишь съ начатками латинскаго и греческаго языковъ. Но вѣдь такъ и должно быть, ибо здѣсь происходитъ работа только подготовительная для дальнѣйшихъ занятій, хотя и въ это время чувствуется уже значительное вліяніе на умственное развитіе ученика отъ изученія древнихъ языковъ. Что же касается обвиненія, будто «вообще почти ни съ чѣмъ» выходятъ изъ гимназій ученики четвертаго класса,—это дѣло другого рода. Если знать священную исторію Вѣтхаго и Новаго

Завѣта съ ученіемъ о богослуженіи Православной Церкви, пройти грамматику, ариѳметику, отчасти алгебру и геометрію, получить свѣдѣнія изъ всеобщей и Русской исторіи и географіи и т. д., значитъ выходить изъ гимназіи «вообще почти ни съ чѣмъ», то обвиненіе г. Миллера справедливо. Но едва ли кто сколько-нибудь понимающій дѣло съ этимъ согласится. Г. Миллеръ утверждаетъ, что воспитывать мальчиковъ на древнихъ языкахъ при тѣхъ неблагопріятныхъ жизненныхъ условіяхъ, въ какія большею частію бывають де поставлены учащіеся, значитъ «добывать молодаго труженика систематическимъ засушиваніемъ его головы одними склоненіями и спряженіями»... И это говоритъ профессоръ и притомъ принадлежащій къ филологическому факультету! Склоненія и спряженія систематически засушиваютъ головы учащихся... Какія же склоненія и спряженія? Латинскія и греческія? Но желательно бы знать, *засушиваютъ* головы или нѣтъ склоненія и спряженія новыхъ языковъ? Вѣдь они тоже имѣють формы склоненія и спряженія? И такъ, если засушиваютъ, то и новые языки не должны быть предметомъ изученія для юношества; если же нѣтъ, то почему иссушающею и убивающею силою обладаютъ только древніе языки? Не потому ли ужъ, что формы склоненій и спряженій въ древнихъ языкахъ отличаются большею точностію и опредѣленностію въ сравненіи съ новыми языками? Прямаго отвѣта на эти вопросы въ статьѣ г. Миллера не находится, и лишь косвеннымъ путемъ можно догадываться, почему иссушаютъ головы учащихся склоненія и спряженія древнихъ языковъ. Дѣло тутъ, очевидно, не въ формахъ склоненія и спряженія, ибо безъ нихъ невозможно обойтись при изученіи какого угодно языка, а въ томъ, что греческій и латинскій языки суть языки не разговорные, и въ томъ еще, что «въ учебномъ классицизмѣ все глав-

нымъ образомъ сводится на грамматику». Вотъ почему г. Миллеръ приписываетъ мертвящую силу древнимъ языкамъ. Бѣглая замѣтка эта не позволяетъ входить въ подробныя и обстоятельныя объясненія, насколько вѣрно мнѣніе, будто древніе языки, какъ языки мертвые, дѣйствуютъ убивающимъ и притупляющимъ образомъ на воспитывающееся юношество. Въ свое время много говорено и писано было на эту тему; слѣдовательно, говорить объ этомъ значило бы повторять зады, хотя, по правдѣ сказать, и повтореніе задовъ бываетъ иногда очень полезно. Поэтому считаю необходимымъ на сей разъ ограничиться только нѣкоторыми соображеніями и выводами изъ наблюденій собственной практики. Если въ самомъ дѣлѣ древніе языки вредны въ системѣ воспитанія только потому, что на нихъ не разговариваютъ, то отчего бы не считать также вредными и другихъ предметовъ, которые тоже не имѣютъ непосредственнаго приложенія къ практикѣ житейской? Таково, напримѣръ, изученіе старо-славянскаго языка въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, который въ практической жизни, конечно, не найдетъ себѣ приложенія, какъ языкъ мертвый; между тѣмъ изучаютъ его, а г. Миллеръ совѣтуетъ въ своей статьѣ поставить его даже на мѣсто древнихъ языковъ. Отчего это? А оттого, отвѣчаетъ О. О. Миллеръ, что старо-славянскій языкъ необходимъ для основательнаго изученія современнаго отечественнаго языка, оттого что онъ поможетъ въ университетѣ съ большею легкостію усвоить другіе славянскіе языки. Но развѣ это практическое приложеніе старо-славянскаго языка къ жизни? Съ другой стороны, развѣ древніе классическіе языки не помогутъ еще болѣе овладѣть источниками и способами родного слова? Наконецъ, можно заподозрить научное изученіе и живаго русскаго литературнаго языка вмѣстѣ съ живыми иностранными.

Нужно ли для того, чтобъ умѣть пить и ѣсть, знать, напримѣръ, что есть имена существительныя, прилагательныя и т. д., что наклоненій въ глаголѣ четыре—изъявительное, сослагательное и т. д., что сказуемое выражается иногда неопредѣленнымъ наклоненіемъ и т. п.? Между тѣмъ, во всякой школѣ, стоящей выше элементарныхъ, грамматика проходится. Знать это необходимо для мало-мальски образованнаго человѣка. Можно отрицать также практическое приложеніе математики. Изучить первыя четыре ариметическія дѣйствія достаточно для житейскаго обихода. Привожу такіе дѣтскіе примѣры для убѣжденія, какъ нелѣпо измѣрять изученіе того или другаго научнаго предмета такъ-называемымъ практическимъ примѣненіемъ. Гимназія должна воспитывать умственные силы учащихся. Нужно прежде всего сдѣлать человѣка способнымъ пользоваться приобрѣтеннымъ запасомъ знаній; иначе онъ вѣчно будетъ ходить на помочахъ, вилля изъ стороны въ сторону... (Да простятъ мнѣ читатели за эти азбучныя истины... Что же дѣлать, если иногда приходится повторять ихъ, хотя бы только для связи рѣчи?) Если смотрѣть на гимназію съ этой стороны, то древніе языки перестаютъ быть мертвыми. Изученіе ихъ должно быть поставлено въ параллель съ занятіями по математикѣ и при томъ выше ихъ. Безъ сомнѣнія, всякій согласится со мной, что польза изученія математики далеко не въ томъ заключается, что ученики рѣшаютъ разнаго рода задачи, такъ или иначе соприкасающіяся съ практическою жизнью, а въ томъ, что самый процессъ рѣшенія задачъ дѣйствуетъ на учащихся воспитывающимъ образомъ: ученики вдумываются въ предметъ задачи, стараются дойти до самой сущности дѣла, вполне исчерпать его и изложить зодчески-последовательно тотъ путь умственной своей работы, которая привела ихъ къ правильному рѣшенію задачи.

Это своего рода цѣлый научный трактатъ въ миниатюрѣ, съ правильною постановкой темы, съ полнымъ, яснымъ и опредѣленнымъ развитіемъ ея; это, если хотите, даже художественное произведеніе, отличающееся законченностью мысли, ясностью представленія и полнымъ соотвѣтствіемъ формы содержанію. Этимъ, конечно, и объясняется то нравственное торжество, которое испытываетъ ученикъ послѣ рѣшенія извѣстной трудной задачи. Но несмотря на столь великое образовательное значеніе математики, она односторонняя и однообразна. Съ теченіемъ времени процессъ рѣшенія задачъ волей-неволей получаетъ характеръ шаблонности: какъ ни варируй темы, онѣ непремѣнно будутъ походить одна на другую, и, слѣдовательно, не будетъ уже для ученика свѣжаго притока новизны, которая бы вызывала его на новую умственную работу. Совсѣмъ другое представляетъ изученіе древнихъ классическихъ языковъ. Они даютъ для умственной дѣятельности учащихся положительный матеріалъ и притомъ неисчерпаемо обильный и разнообразный: сколько ни изучай древнихъ классиковъ, всегда будешь находить въ ихъ твореніяхъ новый неисчерпаемый матеріалъ для умственной работы. Математика отличается строгою опредѣленностью и точностью въ своихъ требованіяхъ: правильное рѣшеніе извѣстной задачи можетъ привести къ одному только результату; этимъ же свойствомъ обладаютъ и древніе классическіе языки: выработанность стиля классическихъ писателей, доведенная до полного совершенства, даетъ учащимся такой же строго-опредѣленный и точный предметъ для умственной работы, какъ и математическая задача. Отъ точнаго изложенія мыслей зависитъ и точное пониманіе ихъ; отсюда единственно возможное пониманіе извѣстнаго мѣста, какъ единственно правильное рѣшеніе предложенной математической задачи. Древніе языки достигли пол-

наго и законченнаго развитія и не подлежатъ измѣненіямъ; ихъ формы въ своемъ родѣ опредѣленныя математическія величины, всегда равныя самимъ себѣ, вслѣдствіе чего учащійся понимаетъ каждую форму, каждый оборотъ рѣчи вполнѣ опредѣленнымъ образомъ, соединяя съ ними извѣстное и точное представленіе. При чтеніи авторовъ всякое болѣе или менѣе трудное мѣсто есть своего рода математическая задача, которую предстоитъ рѣшить ученику, чтобы продолжать дальнѣйшее чтеніе. Онъ долженъ вникнуть въ конструкцію текста и дать отчетъ въ отношеніи одного слова къ другому; долженъ разсмотрѣть каждую форму, каждый оборотъ рѣчи, чтобы переводъ даннаго мѣста вышелъ ясный, точный и соответствующій мысли автора. Опуститъ что-нибудь изъ виду, и мысль писателя получитъ иной смыслъ, иной отгѣнокъ; истолкованіе будетъ не вѣрное или не точное. Все это ученикъ долженъ имѣть въ виду при переводѣ и все побороть, такъ какъ онъ имѣетъ дѣло съ матеріаломъ опредѣленнымъ и положительнымъ и владѣетъ средствами для борьбы самыми точными и вполнѣ выработанными. Та же самая работа мысли происходитъ и при переводахъ съ русскаго на древніе языки. На самой простенькой задачѣ каждый шагъ ученика сопровождается умственной работой и при томъ самаго отчетливаго характера. Знать только слова, это то же что знать, напримѣръ, таблицу умноженія; перевести же фразу, это равносильно рѣшенію ариѳметической задачи на дѣйствіе умноженія. При передачѣ фразы ученикъ долженъ позаботиться о согласованіи и подлежащаго со сказуемымъ, и опредѣлительныхъ словъ съ опредѣляемыми, и о зависимости одного слова отъ другого, о времени, склоненіи, и залогѣ глагола и т. д. А это работа не простой памяти. Казалось бы, что за умственная работа согласовать подлежащее со сказуемымъ? А

между тѣмъ для только-что начинающаго учиться это трудъ и трудъ не легкій. Положимъ, дана фраза для перевода съ русскаго на латинскій: «домъ красивъ». Примѣръ самый простой, самый элементарный; между тѣмъ, въ головѣ ученика, прежде чѣмъ явится правильная латинская фраза, долженъ произойти слѣдующій процессъ мышленія. Домъ — *domus*; какой падежъ слѣдуетъ поставить? Домъ въ данномъ предложеніи есть подлежащее, слѣдовательно, падежъ именительный. Красивъ — *pulcher*; но *domus* по-латыни не мужскаго, а женскаго рода, слѣдовательно нужно сказать *pulchra* (иной подумаетъ, не сказать ли *pulchera*). Наконецъ, по-русски связка опускается, а по-латыни она должна находиться налицо; ученикъ и это долженъ сообразить. Тогда только явится у него фраза: *domus pulchra est*. Но такія фразы даются въ первыя недѣли послѣ начала занятій латинскимъ языкомъ; затѣмъ фразы становятся все сложнѣе, а слѣдовательно и умственная работа ученика расширяется и усложняется.

Г. Миллеръ, хотя и профессоръ, и по кафедрѣ своей даже филологъ, очевидно, самъ не получилъ классическаго образованія и потому не могъ испытать на себѣ воспитывающаго и образовательнаго значенія древнихъ языковъ; онъ не видѣлъ на собственной практикѣ, какое, въ самомъ дѣлѣ, благотворное вліяніе оказываютъ древніе языки на учащихъся; для этого необходимо самому быть, хотя на время, преподавателемъ древнихъ языковъ, а отрицающіе классическую систему воспитанія, конечно, никогда не бывали преподавателями ихъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Въ томъ-то и горе наше, что многіе вопіютъ у насъ противъ классическаго образованія, выходя изъ положеній: „я такъ думаю“, „я вполне убѣжденъ“, „это очевидно такъ“ и дальше никуда не идутъ. Бѣда въ томъ, что интригѣ удалось, не

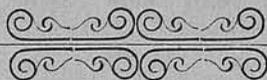
стѣсняясь средствами наглѣйшаго обмана, поселить между людьми несвѣдущими недовѣріе и нерасположеніе ко вводимой системѣ. Въ печати, въ обществѣ и въ своихъ семьяхъ дѣти-ученики то-и-дѣло слышали нареканія на древніе языки. Гдѣ же было имъ устоять противъ такого соблазна? Могли ли они смотрѣть съ довѣріемъ на преподавателей и ихъ занятія? Могли ли получить и надлежащую пользу, когда подготовлялись дома кое-какъ и какъ-нибудь, между тѣмъ, для достиженія хорошихъ результатовъ требовались занятія по древнимъ языкамъ серіозныя, самостоятельныя. Иное дѣло, напр., въ Англии, гдѣ родитель гордится тѣмъ, что сынъ его обучается въ классической школѣ: „я помѣстилъ своего сына въ Итонскую школу“, съ гордостью заявляетъ Англичанинъ своимъ знакомымъ; сынъ слышитъ это, считаетъ себя счастливымъ и древними языками занимается съ любовью. То ли у насъ? Нѣтъ, не общество *при настоящихъ условіяхъ* должно предъявлять свои требованія по отношенію къ школѣ, а школа должна вліять на общество серіознымъ воспитаніемъ грядущаго поколѣнія. И она начинала уже обнаруживать это вліяніе. Система, несмотря на всѣ препятствія, начала во очію обнаруживать плоды, которые нельзя было не признать, общество начинало уже цѣнить ее, — когда наступили нынѣшнія печальныя для русскаго просвѣщенія времена.

Выше мы упоминали удивительный аргументъ г. Миллера, считающаго и усвоеніе идей древнихъ писателей зловредною реакціей противъ прогрессивныхъ началъ христіанскихъ. Вотъ, видите, и за христіанство принимаются, когда нужно подорвать образованіе въ Россіи. Однако, если знакомство съ древнимъ античнымъ міромъ не должно входить въ систему образованія нашихъ школъ потому только, что классическіе писатели не

Евангеліе, то пришлось бы выбросить за бортъ и многое другое. Прежде всего было бы зловредною реакціей изученіе священной исторіи Ветхаго Завѣта, такъ какъ „прейде сѣнь законная, благодати пришедши“; поэтому Ветхій Завѣтъ ни подъ какимъ предлогомъ не долженъ бы входить въ программы нашихъ школъ. Пришлось бы вычеркнуть всеобщую древнюю исторію, какъ исторію народовъ языческихъ. Однако ни исторія Ветхаго За-вѣта, ни древняя всеобщая исторія преслѣдованію въ школахъ никогда еще не подвергались; почему же такая немилость только къ древнимъ классическимъ писателямъ? Прпомнимъ, что отцы церкви христіанской воспитали себя на древнихъ классикахъ и не только не развратились и не сдѣлались язычниками, но укрѣпились и стали столпами и утвержденіемъ истины Христовой. Значить, эллинская мудрость не была въ ихъ рукахъ „зловредною реакціей противъ прогрессивныхъ началъ христіанства“. Дѣло въ томъ, что христіанство не есть только высшая ступень образованія, но нѣчто совершенно иного рода: христіанство есть непосредственное откровеніе Божества, а эллинская мудрость есть плодъ естественнаго развитія человѣчества. Эпоха Возрожденія классическихъ наукъ и эллинизма въ Западной Европѣ также сослужила, кажется, свою службу не малую. Какое еще нужно фактическое доказательство того, что древній античный міръ въ дѣлѣ образованія не только нейдетъ въ разрѣзъ съ міромъ христіанскимъ, но и приноситъ великую пользу? Эту-то пользу и нужно имѣть въ виду въ системѣ нашихъ классическихъ гимназій. Нужно ли говорить что-нибудь о поэтическихъ красотахъ и мудрости, которыми преисполнены творенія древнихъ и на которыхъ воспитались великіе умы новаго міра?

Вотъ искреннее и безпристрастное слово человѣка,

который самъ прошелъ классическую школу и который на своей практикѣ видѣлъ благотворное вліяніе классической системы воспитанія въ нашихъ гимназіяхъ.



1870



II.

РЕПЕТИТОРСТВО ВЪ ГИМНАЗІЯХЪ.

(Перепечатано изъ «Жур. Мин. Нар. Пр.» 1879 г. Авг.).

Всякія мѣры, употребляемыя въ дѣлѣ образованія и воспитанія юношества, должны подлежать строгому обсужденію. Вопросы: полезна ли извѣстная мѣра, вводимая въ общій образовательный строй, на сколько она полезна и не можетъ ли быть даже вредна въ какомъ-нибудь отношеніи—все это, съ одной стороны, заставляетъ быть осторожнымъ и осмотрительнымъ при введеніи воспитательныхъ мѣръ, а съ другой—требуетъ всесторонняго разсмотрѣнія и опредѣленнаго указанія—для чего вводится извѣстная мѣра, на сколько она должна быть примѣняема, въ какихъ случаяхъ примѣняема, и какихъ результатовъ слѣдуетъ отъ нея ожидать.

Одною изъ такихъ воспитательно-образовательныхъ мѣръ во многихъ гимназіяхъ служитъ, между прочимъ, репетиторство. Ученики низшихъ классовъ, или сами по себѣ, или черезъ своихъ родителей, договариваются съ учениками старшихъ классовъ заниматься съ ними за извѣстное вознагражденіе. Причина происхожденія такого явленія понятна. Старшій ученикъ знаетъ больше, чѣмъ младшій, слѣдовательно, онъ можетъ помочь послѣднему въ приготовленіи уроковъ и такимъ образомъ облегчить ему трудъ ученія. Старшій ученикъ созна-

тельно понимаетъ необходимость ученія и, слѣдовательно, можетъ побудить къ занятіямъ ученика младшаго, часто не еознающаго этой необходимости. Цѣль, конечно, хорошая, и результаты этой мѣры, по настоящему, должны бы быть также хорошіе. А между тѣмъ на самомъ дѣлѣ бываетъ, большею частію, такъ, что ученики, имѣющіе репетиторовъ, успѣваютъ хуже, чѣмъ ученики безъ репетиторовъ. Нерѣдко бываетъ даже, что ученикъ хорошій, съ бойкими способностями, подъ вліяніемъ репетитора постепенно ослабѣваетъ въ занятіяхъ и, послѣ того какъ репетиторъ оставляетъ его, становится обыкновенною посредственностью, такъ что въ концѣ концовъ онъ едва бываетъ въ состояніи закончить гимназическій курсъ. Отчего это? Гдѣ ключъ къ объясненію подобнаго ненормальнаго явленія? Не кроется ли причина его въ самомъ репетиторствѣ?

Прежде, чѣмъ отвѣчать на этотъ важный вопросъ, мы должны сказать, что всѣ воспитательно-образовательныя мѣры могутъ быть подраздѣлены на два вида: однѣ—обязательныя, какъ мѣры дознанныя и безусловно полезныя, и другія—необязательныя, условныя или рекомендуемыя въ извѣстныхъ только случаяхъ. Напримѣръ, правило: «ученики обязаны являться на уроки со всѣми необходимыми для нихъ книгами, тетрадями и прочими учебными и письменными принадлежностями» ¹⁾ — это мѣра обязательная; напротивъ, введеніе классныхъ и другихъ досокъ, а равно и вывѣшиваніе въ классѣ списка учениковъ, съ раздѣленіемъ ихъ на разряды» ²⁾ — мѣра необязательная, рекомендуемая только въ извѣстныхъ случаяхъ, почему по поводу такой мѣры въ «объяснительной запискѣ въ дополненіе къ правиламъ для учениковъ» прибавлено: «предоставляется усмотрѣнію са-

¹⁾ Правила для учениковъ гимназій и прогимназій мин. нар. проsv. § 11.

²⁾ Объяснительныя записки къ правиламъ для учениковъ. Пунктъ 7-й.

михъ педагогическихъ совѣтовъ». Къ какимъ, спрашивается, педагогическимъ мѣрамъ долженъ быть отнесенъ вопросъ о репетиторствѣ, то-есть, безусловно ли необходимо репетиторство, или же рекомендуется оно въ извѣстныхъ только случаяхъ? Отвѣтъ на этотъ вопросъ покажетъ намъ степень важности репетиторства, какъ воспитательно-образовательной мѣры, и облегчитъ разъясненіе только что поставленнаго вопроса: почему, иногда репетиторство бываетъ, по видимому, причиной малоуспѣшности учениковъ.

Собственно говоря, въ министерскихъ постановленіяхъ даже вовсе нѣтъ правилъ относительно репетиторства, а есть только косвенныя указанія на то, что лучшіе ученики должны, по возможности, помогать своимъ болѣе слабымъ товарищамъ. Вотъ что говорится объ этомъ въ § 26 правилъ для учениковъ: «Заботясь о собственныхъ своихъ успѣхахъ въ ученіи, лучшіе и наиболѣе успѣвающіе ученики должны, *по возможности* ¹⁾, помогать своимъ болѣе слабымъ *товарищамъ*, вразумляя на счетъ ихъ обязанностей, объясняя имъ то, *что* ими *не понято*, указывая имъ, какъ лучше могутъ они готовить свои уроки и исполнять письменныя работы, но «отнюдь не дѣлая сами за нихъ эти работы и не давая имъ списывать свои работы, ибо это было бы только вредно для ихъ товарищей и было бы попыткой обмануть наставниковъ». Какъ понимать этотъ параграфъ? О репетиторствѣ ли идетъ тутъ рѣчь, или говорится о другого рода помощи, оказываемой лучшими учениками худшимъ? Прямое и безпристрастное толкованіе этого параграфа приводитъ къ выводу отрицательному, то-есть, говорится здѣсь вовсе не о репетиторствѣ. И вотъ почему должно толковать такъ это мѣсто. Репетиторами бываютъ ученики старшихъ классовъ по отношенію къ

¹⁾ Курсивъ вездѣ принадлежитъ намъ.

репетитуемымъ; между тѣмъ здѣсь идетъ рѣчь «о товарищахъ», то-есть, лучшихъ ученикахъ *того же класса*. А что подъ «товарищами» тутъ нужно понимать учениковъ того же класса, это очевидно изъ слѣдующаго затѣмъ поясненія: лучшіе ученики, говорится въ правилѣ, — должны объяснять худшимъ то, что ими *не понято* (на урокѣ, разумѣется): кто же лучше можетъ разъяснить урокъ, какъ не лучшій ученикъ того же класса, который слышалъ и усвоилъ этотъ урокъ изъ устъ *самого* преподавателя? Лучшіе ученики, помогая болѣе слабымъ товарищамъ, не должны «давать имъ списывать свои работы»: у кого же можетъ быть одна и та же письменная работа, какъ не у воспитанниковъ одного и того же класса? Значитъ, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, что въ параграфѣ этомъ идетъ рѣчь не о репетиторахъ изъ высшихъ классовъ, а о лучшихъ ученикахъ *того же* класса.

Въ дальнѣйшихъ параграфахъ «правилъ для учениковъ» упоминается еще о *воспитателяхъ* и *дежурныхъ ученикахъ*, какъ будто исполняющихъ роль репетиторовъ; но если ближе взглядѣться въ обязанность ихъ, то и они окажутся вовсе не репетиторами. Въ § 52 говорится: «число учениковъ на ученической квартирѣ должно быть не болѣе 15-ти, при большемъ же числѣ учениковъ, при нихъ долженъ состоять особый *воспитатель*, назначаемый квартиросодержателемъ съ согласія начальства гимназіи или прогимназіи». Въ квартирахъ же, имѣющихъ не болѣе 15-ти учениковъ, вмѣсто воспитателя должны быть назначены *дежурные* изъ числа самихъ учениковъ (примѣч. къ § 62). Въ чемъ состоятъ обязанности воспитателей и дежурныхъ учениковъ? Подъ надзоромъ ихъ должны совершаться общія прогулки учениковъ (§ 53), чтеніе утреннихъ и вечернихъ молитвъ и отправленіе въ гимназію (§ 55), веденіе квартирныхъ

журналовъ (§ 57), наблюденіе за исполненіемъ всѣхъ квартирныхъ правилъ (§ 61); дежурные ученики «обязаны, по мѣрѣ силъ своихъ, содѣйствовать нравственному и умственному преуспѣванію своихъ младшихъ товарищей и... стараться быть во всѣхъ отношеніяхъ примѣрными» (§ 64), «наблюдать за нравственностью учениковъ своей квартиры и за точнымъ исполненіемъ ими всѣхъ правилъ» (§ 65) и своихъ обязанностей (§ 68), удалять учениковъ отъ знакомствъ съ подозрительными лицами (§ 66). Вотъ вкратцѣ всѣ обязанности воспитателей и дежурныхъ учениковъ по отношенію къ воспитанникамъ младшихъ классовъ. Какъ видимъ, обязанности ихъ исключительно направлены къ надзору за нравственностью и исполненіемъ предписанныхъ правилъ; о репетиторствѣ же нѣтъ и помину.

Наконецъ, есть еще одно мѣсто въ „объяснительной запискѣ къ правиламъ для учениковъ“¹⁾, гдѣ говорится о „выдачѣ ученикамъ старшихъ классовъ свидѣтельствъ на право давать частныя уроки“; но давать частныя уроки, по нашему мнѣнію, не то же, что репетировать младшихъ учениковъ гимназіи, и, безъ сомнѣнія, здѣсь разумѣются занятія у частныхъ лицъ съ дѣтьми, не воспитывающимися въ гимназіяхъ. А это очень важно, потому что роль ученика, дающаго частныя уроки, совершенно отлична отъ роли репетитора: на частныхъ урокахъ ученики сами становятся какъ бы учителями: имъ предоставляется право вести занятія *самостоятельно*, по своему собственному методу; они не опасаются, что преподаваніе ихъ будетъ идти въ разрѣзъ съ преподаваніемъ учителя. Всѣ средства и педагогическіе приемы ихъ будутъ направлены исключительно къ одной цѣли — такъ или иначе научить учащагося тому, чему слѣдуетъ.

¹⁾ Пунктъ 7-й въ концѣ.

Совершенно другое дѣло при репетированіи. Въ этомъ случаѣ, кромѣ общей цѣли—научить учащагося чему слѣдуетъ,—репетиторъ необходимо долженъ еще приоровляться къ методу преподавателя, употреблять тѣ облегчающіе приемы, которые употребляетъ самъ преподаватель, простирать свои требованія ни больше, ни меньше, на сколько простираетъ самъ преподаватель; словомъ, занятія его должны быть повтореніемъ занятій преподавателя, и только въ этомъ случаѣ было бы полезно репетиторство. Но какимъ образомъ ученикъ другаго класса можетъ узнать все это?... Потому-то въ данномъ случаѣ лучший ученикъ того же класса, хотя и низшаго въ сравненіи съ репетиторомъ, гораздо больше поможетъ слабѣйшему ученику, чѣмъ репетиторъ; потому-то и въ „правилахъ для учениковъ“ (§ 26) обязанность эта возлагается на лучшихъ товарищей того же класса; потому-то, наконецъ, и выдаваніе свидѣтельствъ ученикамъ старшихъ классовъ на право давать частные уроки никоимъ образомъ нельзя смѣшивать съ репетиторствомъ. Пожалуй, могутъ еще репетиторы повторять съ учениками давно пройденное, задавать свои письменныя упражненія, напримѣръ, по языкамъ и поправлять ихъ, хотя тоже съ большою осторожностью; но это опять-таки будутъ занятія самостоятельныя, а не репетированіе повседневныхъ и обычныхъ уроковъ. Роль этихъ учениковъ была бы отчасти умѣстна при занятіяхъ съ младшими учениками, упустившими много по случаю болѣзни или другой какой-нибудь причинѣ, или же при подготовкѣ тѣхъ, которые намѣрены поступить въ одинъ изъ младшихъ классовъ гимназіи,—и только, не болѣе.

И такъ, на основаніи всѣхъ данныхъ, заимствованныхъ изъ министерскихъ постановленій, мы приходимъ къ тому выводу, что репетиторство, какъ воспитательно-

образовательная мѣра, не только не можетъ быть причислена къ мѣрамъ обязательнымъ, но даже и необязательнымъ или условнымъ, рекомендуемымъ въ извѣстныхъ только случаяхъ. Можемъ сказать еще болѣе: въ министерскихъ правилахъ для учениковъ даже вовсе не упоминается о репетиторствѣ въ томъ смыслѣ, какъ нужно понимать его, и какъ мы понимаемъ. Въ правилахъ предусмотрено только самое существенное зло, могущее произойти отъ злоупотребленія репетиторствомъ, это — исполненіе письменныхъ работъ вмѣсто другихъ и позволеніе списывать эти работы. Во всякомъ случаѣ, вопросъ о репетиторствѣ является во многихъ отношеніяхъ открытымъ, такъ что можно говорить и за, и противъ пользы репетиторванія: оно можетъ быть и полезно, и вредно въ извѣстныхъ случаяхъ и при извѣстныхъ условіяхъ. Придя къ подобному заключенію, нельзя почестъ страннымъ и тотъ вопросъ, который былъ постановленъ нами въ самомъ началѣ, именно: не кроется ли малоуспѣшность и неразвитость репетитруемыхъ учениковъ въ самомъ репетиторствѣ, хотя бы ученики эти и обладали бойкими способностями?

Нѣтъ повода сомнѣваться, что цѣль введенія репетиторства въ гимназіяхъ добрая: ибо нелѣпо было бы, еслибы начальство и преподаватели стали измышлять такія воспитательныя средства, которыя бы прямо служили ко вреду учащихъ. Но кому неизвѣстно, что нерѣдко мѣры, предпринимаемыя и съ благимъ намѣреніемъ, приводятъ къ гибельнымъ послѣдствіямъ. Часто случается даже, что долго блуждаютъ въ недоумѣніи — отчего бы могли быть дурныя послѣдствія при хорошихъ, по видимому, мѣрахъ, не подозрѣвая вовсе, что зло заключается въ самыхъ этихъ мѣрахъ. Къ числу такихъ мѣръ съ благими цѣлями и вредными послѣдствіями

относится и репетиторство. Обратимъ вниманіе на то, каковы бываютъ поводы и причины, заставляющіе брать репетиторовъ, какъ часты бываютъ случаи репетирования въ нѣкоторыхъ гимназіяхъ, — и мы увидимъ, что явленіе это не нормальное. Замѣтятъ, напримѣръ, что ученикъ немного полѣнивается, — говорятъ: для побужденія ну- жень ему репетиторъ; ученикъ не обладаетъ бойкими способностями — для разъясненія урока на дому ну- жень ему репетиторъ; ученикъ по болѣзни пропустилъ нѣ- сколько уроковъ — непременно нужно назначить репети- тора, который прошелъ бы съ нимъ пропущенные уроки; заботливые родители, опасаясь, чтобы дитя ихъ не стало лѣниться или не слишкомъ убивалось надъ ученіемъ, даютъ ему въ помощь репетитора. Нѣкоторые изъ ро- дителей, сами тяготясь попеченіемъ о своихъ дѣтяхъ, вмѣсто себя назначаютъ репетитора и тѣмъ, по ихъ мнѣнію, какъ бы вполне выполняютъ свой долгъ, на- лагаемый на нихъ природой, религіей и государствомъ; сынъ выходитъ изъ послушанія родительской волѣ и не хочетъ учиться — отецъ, вмѣсто тѣхъ мѣръ, которыя самъ могъ бы употребить для побужденія сына къ заня- тіямъ, проситъ назначить репетитора и т. д. Съ другой стороны, ученикъ старшихъ классовъ нуждается въ средствахъ къ жизни — поступаетъ для этого въ репе- титоры; иногда нуждается просто въ деньгахъ для удовлетворенія своихъ прихотей — ищетъ репетиторства. Наконецъ, просто на просто, изъ одной привычки, что ученикъ низшихъ классовъ, въ силу обычая, долженъ имѣть репетитора, ему непременно даютъ такового, не обращая вниманія на то, нуждается ли ученикъ въ немъ, или нѣтъ. Такимъ образомъ, въ концѣ концовъ, ученики низшихъ трехъ классовъ, а иногда и четвертаго, почти всѣ безъ изъятія имѣютъ у себя репетиторовъ, и такъ какъ въ каждомъ изъ низшихъ трехъ классовъ бываетъ

больше учениковъ, чѣмъ въ каждомъ высшемъ, то и оказывается вся гимназія состоящею частью изъ репетитруемыхъ, а частью изъ репетиторовъ. Что же—нормальное это явленіе или ненормальное? Для чего же—спрашивается—существуютъ послѣ того преподаватели? Ужели преподаваніе самихъ учителей въ низшихъ классахъ бываетъ на столько неудовлетворительно, что ученики не въ состояніи понять урока, и, придя домой, нуждаются въ объясненіяхъ репетитора? Ужели объясненіе репетитора будетъ лучше, чѣмъ объясненіе преподавателя, и не должно ли казаться это оскорбленіемъ для послѣдняго, если въ гимназіи репетиторство получаетъ обширные размѣры? Какъ бы то ни было, но ясно, что развитіе репетиторства въ гимназіяхъ есть явленіе ненормальное, и самое репетированіе во многихъ случаяхъ чрезвычайно вредно.

Въ чемъ же этотъ вредъ заключается?

Прежде всего, репетиторство парализуетъ самое существенное и основное требованіе истиннаго воспитанія—развитіе въ ученикѣ навыка къ самостоятельному труду съ самаго дѣтскаго возраста. Привыкнувши всегда рассчитывать на репетитора, ученикъ самъ по себѣ уроковъ дома не готовитъ и не можетъ готовить: для него это трудно; онъ на каждомъ шагѣ ждетъ указаній своего домашняго учителя, и тотъ, въ силу заключенныхъ условій, долженъ помочь ему. Что жъ изъ этого выходитъ? Положимъ, нужно готовить уроки по древнимъ языкамъ. Грамматика: извѣстныя правила съ приведенными на нихъ примѣрами. Что же дѣлаютъ ученикъ и репетиторъ? Если ученикъ вовсе не привыкъ къ самостоятельному труду, то онъ не въ состояніи иногда подыскивать даже словъ изъ приложеннаго къ грамматикѣ словаря; онъ не знаетъ, какъ начало извѣстнаго слова, и репетиторъ подсказываетъ. Ученикъ записы-

ваетъ.—Начинается переводъ съ русскаго на латинскій или греческій. Та же исторія: ученикъ больше выжидаетъ—когда подскажетъ репетиторъ, и репетиторъ подсказываетъ. Примѣры переведены и, большею частію, даже записаны ученикомъ, если онъ прилеженъ. По уходѣ репетитора, начинается зазубриваніе этихъ примѣровъ или же полное успокоеніе: возьму-моль эти примѣры въ классъ и буду засматривать въ нихъ, если спроситъ учитель. Спрашиваетъ учитель, придаетъ фразѣ нѣсколько другой оборотъ, и ученикъ не въ состояніи справиться съ примѣромъ: онъ все по своему, какъ перевелъ репетиторъ; переводитъ же такъ, какъ велитъ учитель, это значило бы для него дѣлать переводъ самостоятельно, къ чему подобный ученикъ не привыкъ.—Но бываетъ и хуже, если репетиторъ не совсѣмъ добросовѣстенъ и желаетъ полегче отдѣлаться съ репетируемыми. Онъ просто на просто, не обременяя ученика и для своего собственнаго облегченія, прямо продиктуетъ переводъ примѣровъ, или даже самъ напишетъ ихъ въ тетради ученика и тѣмъ закончитъ свои занятія: вотъ-моль тебѣ примѣры, учи ихъ; а мнѣ время идти.—Переводъ изъ хрестоматіи. При отсутствіи навыка ученика къ самодѣятельности, хорошій репетиторъ долженъ указать конструкцію и затѣмъ перевести; ученикъ повторитъ, и ученіе кончено. Неопытный же и недобросовѣстный репетиторъ можетъ и этого не сдѣлать: онъ ограничитъ свои занятія, какъ и бываетъ чаще, однимъ переводомъ. И въ концѣ концовъ въ классѣ передъ учителемъ питомецъ такого репетитора нерѣдко не знаетъ, какое греческое или латинское слово переводится извѣстнымъ русскимъ. Нечего ужъ и говорить о томъ, чтобы переводъ его былъ точенъ и вполнѣ соотвѣтствовалъ формамъ переводимыхъ, напримѣръ, глаголовъ. Понять и разобрать конструкцію такой ученикъ никогда не въ

состояніи.—Помощь репетитора въ данномъ случаѣ полезна на столько же, на сколько полезны русскіе дословные переводы классиковъ и изданія съ упрощенною конструкціей, преслѣдуемые министерскими циркулярами. Отсюда и выходитъ, что когда доберется такой ученикъ до четвертаго класса, то онъ не въ состояніи бываетъ дать отчета и перевести самое легкое мѣсто изъ Цезаря. Въ томъ же родѣ пойдутъ занятія такого ученика и въ слѣдующихъ классахъ, если только будутъ переводить его изъ класса въ классъ. И понятно почему: онъ съ четвертаго, а можетъ быть, даже съ пятаго класса только что начнетъ привыкать къ самостоятельной работѣ; гдѣ же справиться ему съ занятіями болѣе трудными; репетитора имѣть уже стыдно; притомъ же и самому время, пожалуй, подготавливаться къ репетиторству; нужно выручать деньги, которыя затрачены были имъ самимъ на репетиторовъ въ низшихъ классахъ. Такимъ образомъ и выходитъ, что подобные ученики, сами не приобрѣтя настоящаго навыка къ самостоятельнымъ занятіямъ, начинаютъ уже портить другихъ; сами не въ состояніи успѣвать хорошо, да и другихъ ведутъ по той же дорогѣ. Но такой результатъ можно назвать все-таки болѣе или менѣе благопріятнымъ; чаще же бываетъ, что большая часть репетлируемыхъ учениковъ, не въ состояніи будучи вести занятія самостоятельно, остаются въ четвертомъ классѣ на второй годъ и затѣмъ, не успѣвъ опять попасть въ число переведенныхъ, принуждены бывать оставлять гимназію. Не здѣсь ли кроется отчасти секретъ, почему изъ 30—40 учениковъ перваго класса доходитъ до восьмого гораздо меньшее число, чѣмъ можно было бы ожидать? Не можетъ же быть, чтобъ это зависѣло отъ трудности занятій. Предметы и занятія по нимъ расположены въ нашихъ гимназіяхъ въ такой строгой послѣдовательности и сораз-

мѣрности съ трудностью пониманія, что при правильномъ веденіи дѣла и навыкѣ заниматься тѣмъ или другимъ предметомъ, продолжаемымъ въ дальнѣйшихъ классахъ,—они не должны представляться непреодолимыми, какъ это и можно видѣть на ученикахъ хорошихъ, занятія которыхъ ведены были настоящимъ образомъ. Если же число успѣвающихъ бываетъ иногда меньше того, какого мы были бы въ правѣ желать, то, конечно, есть при этомъ и другія неблагоприятныя условія, но все же нельзя не допустить, что и репетиторство, убивая въ ученикахъ навыкъ къ самостоятельному труду, имѣетъ извѣстную долю участія въ этомъ явленіи. Въ четвертомъ классѣ занятія нѣсколько усложняются: приходится сдавать первый экзамень; слѣдовательно, здѣсь-то бы и нужно какъ можно болѣе энергіи, опытности и умѣнья ученику самому справиться съ дѣломъ; между тѣмъ репетированіе въ предыдущихъ классахъ лишаетъ его и того, и другого, и третьяго.

Парализуя развитіе въ ученикахъ навыка къ самостоятельному труду, репетиторство въ то же время можетъ вредно вліять на ихъ вниманіе и прилежаніе, эти столь важныя качества всякаго человѣка не только въ школѣ, но и въ жизни вообще. «Развитіе въ ученикахъ прилежанія», говорится ¹⁾ въ «объяснительной запискѣ къ правиламъ для учениковъ»,—«должно быть предметомъ постоянной и дружной заботливости всѣхъ преподавателей: это залогъ не только успѣховъ ученика въ школѣ, но и добросовѣстнаго отношенія его ко всякому дѣлу, которое будетъ ему ввѣрено впоследствии, по окончаніи полного его образованія». Между тѣмъ, какое вліяніе оказываетъ репетиторство на вниманіе и прилежаніе учениковъ? Расчитывая, что репетиторъ разъяснитъ все дома, репетируемый ученикъ въ классѣ сидитъ часто

¹⁾ См. пунктъ 4 въ «объяснительной запискѣ».

разсѣяннo и не слѣдитъ ни за тѣмъ, что объясняется, ни—какъ объясняется. Такимъ образомъ, мало того, что ученикъ этотъ самъ выходитъ изъ класса, не понявъ и не усвоивъ урока, но еще и другимъ своимъ товарищамъ—сосѣдямъ препятствуетъ слѣдить за объясненіями учителя, развлекая ихъ вниманіе. Дома репетиторъ объяснить урока настоящимъ образомъ не въ состояніи: какъ преподавалъ и разяснилъ учитель, онъ этого не знаетъ; ученику приходится выслушивать другое объясненіе, нерѣдко съ примѣсю даже фальши, и съ приготовленнымъ такимъ то образомъ урокомъ онъ долженъ явиться на слѣдующій день въ гимназію. Можетъ случиться и другое, худшее. Если ученикъ не привыкъ внимательно слушать преподаваніе учителя, то также невнимательно будетъ относиться онъ и къ объясненіямъ репетитора; тогда урокъ и вовсе пропадаетъ: какъ ни бейся съ невнимательнымъ ученикомъ, толку не добьешься. Что касается прилежанія, то и оно не много выигрываетъ при репетиторствѣ. По видимому, репетиторъ долженъ служить для репетируемаго ученика побужденіемъ къ занятіямъ; на самомъ же дѣлѣ выходитъ часто наоборотъ. Пока репетиторъ сидитъ съ ученикомъ, послѣдній волей-неволей долженъ заниматься; но какъ скоро репетиторъ уходитъ, ученикъ, привыкшій заниматься уроками по принужденію, слѣшитъ посвятить остальное время своимъ собственнымъ дѣламъ, болѣе для него пріятнымъ, чѣмъ уроки. Притомъ же слишкомъ неблагонадежная мѣра—вести занятія, такъ сказать, изъ-подъ палки; плохая надежда на успѣхъ, если ученикъ самъ не пріобрѣтетъ навыка аккуратно относиться къ занятіямъ по гимназіи, если навыкъ этотъ не сроднится съ его существомъ и не войдетъ, можно сказать, въ плоть и кровь его.

Особенно вредно отзывается репетиторство на домашнихъ письменныхъ работахъ учениковъ, и въ этомъ

случаѣ преимущественно страдаютъ математика и русскій языкъ. Древніе языки на этотъ разъ счастливѣе, потому что въ низшихъ классахъ письменныя упражненія производятся исключительно въ классѣ, гдѣ репетиторъ не можетъ уже оказать своей помощи. По математикѣ и русскому языку ни одно, кажется, упражненіе не подается учителю, прежде чѣмъ не побываетъ оно въ рукахъ репетитора и не будетъ имъ исправлено. Если математическая задача рѣшена ученикомъ неправильно, репетиторъ или исправляетъ ее, или же указываетъ ученику, въ чемъ заключается ошибка. По видимому, зло здѣсь еще не очень важное; на первыхъ порахъ представляется, что даже полезно такое участіе репетитора: онъ замѣняетъ въ данномъ случаѣ какъ бы самого учителя. Но въ томъ-то и бѣда, что репетиторъ замѣняетъ здѣсь учителя; преподаватель желаетъ знать, на сколько самъ ученикъ въ состояніи справиться съ заданною задачей, на сколько разумно и послѣдовательно можетъ онъ рѣшить ее. Между тѣмъ это-то желаніе учителя видѣть степень развитія учениковъ на домашнихъ упражненіяхъ и не можетъ быть достижимо: онъ все работы получаетъ исправными; задачи рѣшены бывають вѣрно, вся разница между ученическими работами можетъ состоять только въ способѣ рѣшенія и большей или меньшей послѣдовательности изложенія, да и то принадлежитъ не ученику, а репетитору. Можетъ случиться даже, что у лучшаго ученика, который самъ трудился надъ рѣшеніемъ задачи, упражненіе выйдетъ не такъ удовлетворительно, какъ у ученика слабаго, которому помогаль репетиторъ. Какъ же, при подобныхъ условіяхъ, учитель математики долженъ судить объ ученикахъ по письменнымъ домашнимъ упражненіямъ? Не долженъ же обижать онъ ученика лучшаго за то, что тотъ самъ трудился надъ задачей, но по какимъ-нибудь причинамъ не могъ правильно или

удовлетворительно рѣшить ее. — Какіе баллы нужно поставить на задачахъ, если онѣ у всѣхъ рѣшены правильно и хорошо? Ужели нужно ставить всѣмъ пять или четыре, если учитель очень хорошо знаетъ, что задача рѣшена у многихъ при помощи репетиторовъ? Какъ онъ можетъ безошибочно рѣшить, что такія-то упражненія сдѣланы репетиторами? А если ошибется и тѣмъ обезкуражитъ ученика, трудившагося надъ упражненіемъ безъ чужой помощи? Если онъ этимъ отобьетъ у него охоту самостоятельно заниматься на будущее время?... Но положимъ, что учитель не допуститъ ошибки; положимъ, что онъ узнаетъ, кто дѣлалъ самъ, и кто не самъ. Окажется, что нѣкоторые лучшіе ученики рѣшили задачу совершенно безъ посторонней помощи, другіе — при нѣкоторомъ только участіи репетитора, худшіе же ученики представили работы репетиторовъ. Какая же тутъ польза? Вѣдь учитель и безъ того знаетъ по класснымъ занятіямъ, которые лучшіе ученики, которые посредственные, и которые худые. Для чего же — спрашивается — была и задаваема письменная работа на домъ? Ужели только для соблюденія формальности? Ужели для того только, чтобы прибавить себѣ лишній трудъ поправлять бесполезныя работы!... Намъ могутъ возразить на это, что, по крайней мѣрѣ, лучшіе ученики потрудились самостоятельно. Но, во первыхъ, это еще вопросъ, вполнѣ ли самостоятельно потрудились и лучшіе ученики, если у нихъ есть репетиторъ; а во вторыхъ, не лучше ли бы было, еслибы всѣ ученики потрудились самостоятельно, и не больше ли нуждаются въ такихъ работахъ ученики посредственные и худшіе, чѣмъ лучшіе? — Вотъ зло репетиторства въ письменныхъ работахъ по математикѣ. Въ концѣ концовъ преподаватель принужденъ бываетъ ограничиться одними только классными занятіями, чего, конечно, недостаточно для полного успѣха.

Та же самая исторія съ письменными упражненіями и по русскому языку. Въ низшихъ трехъ классахъ, какъ извѣстно, почти исключительное вниманіе при письменныхъ работахъ обращается на стиль и грамотность. Правильное составленіе простыхъ и сложныхъ предложеній, сочетаніе придаточныхъ предложеній съ главными, вѣрное употребленіе частицъ для показанія внутренней связи между предложеніями, правописаніе въ корняхъ, префиксахъ, суффиксахъ и флексіяхъ, — вотъ главное, что долженъ преслѣдовать преподаватель русскаго языка въ низшихъ классахъ. Возможно ли безпрепятственное выполненіе всего этого при существованіи репетиторства? Конечно, если нужда заставляетъ часто не совсѣмъ возможное дѣлать возможнымъ, съ этой стороны и выполненіе высказанныхъ требованій также не невозможно. Другой вопросъ, на сколько безукоризненно могутъ быть выполнены эти требованія. Правописаніе и вообще грамотность еще не такъ сильно тормозятся репетиторствомъ: противъ этого въ рукахъ учителя есть вѣрное лѣкарство, предлагаемое въ видѣ классныхъ диктантовъ; съ этимъ зломъ, слѣдовательно, можно еще справиться. Что же касается выработки стиля и болѣе или менѣе правильнаго и послѣдовательнаго изложенія, — диктантами тутъ не поможешь; является необходимость не предлагать ученикамъ готовый текстъ, а требовать отъ нихъ самихъ и ихъ собственнаго; требуются сочиненія, въ которыхъ они показали бы свое умѣнье правильно выражаться и излагать послѣдовательно. Вотъ тутъ-то, на первыхъ же порахъ, и важно для преподавателя знать слабости и достоинства каждаго ученика: съ чѣмъ не можетъ онъ справиться, что особенно его затрудняетъ, какіе общіе недостатки учениковъ, которые преподаватель всегда имѣлъ бы въ виду, и на которые обращалъ бы особенное вниманіе. Разстановка словъ въ предложеніи, соче-

таніе придаточныхъ предложеніе съ главными, частицы, у мѣста или не у мѣста поставленныя, все это на столько же важно для преподавателя русскаго языка въ низшихъ классахъ, на сколько — въ живописи правильнѣй или неправильнѣй штрихъ ученика для учителя-художника, и фальшивая нота или несоблюденіе такта, допускаемыя начинающимъ учиться музыкѣ. Между тѣмъ репетиторы, исправляя по-своему домашнія упражненія учениковъ, лишаютъ учителя возможности оказать эту первоначальную помощь ученикамъ въ ихъ существенной нуждѣ; преподаватель не знаетъ, что въ сочиненіи принадлежитъ ученику и что репетитору, а вслѣдствіе того не знаетъ, на что и особенное вниманіе обратить нужно, что исправлять и какъ учить писать правильнымъ и чистымъ русскимъ языкомъ. Правда, въ подобныхъ случаяхъ такъ же, какъ и въ диктантахъ, можно прибѣгнуть къ класснымъ сочиненіямъ (что и практикуется), но не нужно забывать, что классное сочиненіе можно писать только 50 минутъ; а въ такое короткое время едва ли ученикъ, только что начинающій учиться писать, въ состояніи будетъ обработать свой стиль такъ, какъ ему хотѣлось бы, хотя бы сочиненіе состояло изъ 10—15 строкъ, судя по тому, въ которомъ классѣ пишется сочиненіе. Притомъ же, кромѣ правильнаго выраженія и изложенія, ученикъ долженъ обращать вниманіе и на содержаніе, что еще болѣе усложняетъ и затрудняетъ его работу. Оттого и выходитъ, что въ классныхъ сочиненіяхъ младшихъ учениковъ встрѣчается часто что-то неопредѣленное, безцвѣтное, однообразное, такъ что иногда учитель положительно затрудняется — какъ нужно поправлять подобныя работы. Хорошо и полезно давать классныя сочиненія, если писать ученики уже понавыкнутъ, а для провѣрки самостоятельности ихъ труда — это даже и необходимо; но постоянно ограничиваться

однѣми классными работами — недостаточно даже и въ низшихъ классахъ. Кажется, мы не ошибемся, если скажемъ, что недостаточная выработанность стила и навыка правильнаго выраженія и изложенія мыслей у учениковъ старшихъ классовъ отъ того именно и встрѣчается, что преподаватель не имѣлъ возможности обратиться надлежащаго вниманія на эту сторону письменныхъ упражненій учениковъ въ низшихъ классахъ.

Наконецъ, репетиторство не можетъ не вліять вреднымъ образомъ и на самихъ репетиторовъ, хотя, конечно, и не въ такой степени, какъ на репетируемыхъ. Репетиторы — сами ученики, слѣдовательно, и у нихъ должны быть свои занятія по гимназіи, даже большія, чѣмъ у учениковъ низшихъ классовъ. Не можетъ быть, поэтому, чтобы, занимаясь частымъ репетированіемъ, они вполне были исправны по отношенію къ самимъ себѣ; а если и бываютъ нѣкоторые изъ нихъ вполне исправны, то въ исключительныхъ случаяхъ, и притомъ не безъ вреда собственному здоровью. По нашему мнѣнію, гораздо лучше и полезнѣе было бы, еслибъ ученики старшихъ классовъ свободное отъ обязательныхъ занятій время посвящали на пополненіе своихъ знаній чтеніемъ полезныхъ книгъ, на развитіе эстетическаго вкуса музыкой, пѣніемъ, рисованіемъ и т. п., и развѣ только по необходимости — на репетированіе. Не говоримъ уже о развитіи въ репетирующихъ ученикахъ стремленія къ наживѣ, которое можетъ вліять на нихъ дурно въ нравственномъ отношеніи, порождая разныя прихоти при тратѣ лишнихъ денегъ.

На все, сказанное нами о вредѣ репетиторства, конечно, могутъ возразить, что многое тутъ преувеличено, другое истолковано односторонне, и что репетиторство въ иныхъ случаяхъ полезно и даже необходимо. Напримѣръ, нѣкоторые изъ учениковъ старшихъ классовъ на столько

бываютъ бѣдны, что репетированіе представляетъ для нихъ средства къ существованію: какъ же не дозволить имъ репетировать? Ученики въ низшихъ классахъ иногда бываютъ такъ лѣнны или неразвиты, что только при помощи репетитора могутъ успѣвать и заниматься: слѣдовательно, отчего бы имъ и не дать репетиторовъ? Часто сами родители пріискиваютъ для своихъ дѣтей учениковъ старшихъ классовъ, которые занимались бы съ ними: а кто можетъ нарушить волю родителей по отношенію къ ихъ дѣтямъ? И еще, быть можетъ, многое другое возразили бы намъ на сказанное о репетиторствѣ.

Не споримъ: въ самомъ дѣлѣ, можетъ быть, кое-что опущено было нами изъ виду, и, вслѣдствіе того, толкованія наши вышли нѣсколько односторонними. Но можно ли ручаться, что при болѣе обстоятельномъ разборѣ репетиторство оказалось бы полезнымъ явленіемъ? По крайней мѣрѣ, заявленія многихъ преподавателей и жалобы ихъ на репетиторство, которыя приходилось намъ нерѣдко слышать, говорятъ не въ пользу его. Развитие репетиторства въ большихъ размѣрахъ, отсутствіе самодѣятельности въ репетлируемыхъ ученикахъ, уменьшеніе вниманія и прилежанія ихъ, безцѣльность и бесполезность задаванія на домъ письменныхъ работъ,—вотъ что чаще всего приходилось намъ слышать отъ нихъ, то-есть, то же самое, что было сказано и нами. А что касается нарушенія воли родителей по отношенію къ ихъ дѣтямъ, то едва ли справедливо возраженіе, будто гимназическое начальство должно оставаться совершенно безгласнымъ, еслибы родители вздумали окружать дѣтей своихъ условіями, вовсе не соотвѣтствующими духу гимназическаго устава. По нашему мнѣнію (да и вообще, кажется, такъ нужно смотрѣть на дѣло),—какъ скоро мальчикъ поступаетъ въ гимназію, онъ тѣмъ самымъ подчиняется ей условіямъ; родители же, съ своей стороны,

должны не противиться, но всѣми средствами содѣйствовать достиженію тѣхъ цѣлей, къ которымъ стремятся гимназіи. Иначе непонятно было бы, почему родители помѣщаютъ своихъ дѣтей въ такія заведенія, требованіямъ и направленію которыхъ они не сочувствуютъ.

Имѣютъ свой смыслъ и значеніе только остальные два возраженія, именно—что нѣкоторые изъ учениковъ старшихъ классовъ на столько бываютъ бѣдны, что репетиторство для нихъ представляется средствомъ къ существованію, и что встрѣчаются иногда въ низшихъ классахъ такіе мальчики, которые дѣйствительно нуждаются въ руководящей рукѣ за стѣнами гимназіи. Съ этимъ и мы не можемъ не согласиться и потому допускаемъ относительную пользу и даже необходимость репетиторства, но не болѣе, какъ *относительную и условную*.

Во первыхъ, строжайше нужно опредѣлить: «какіе старшіе ученики и какихъ классовъ могутъ быть допускаемы къ репетированію».

Во вторыхъ: «кому изъ учениковъ низшихъ классовъ и до котораго именно класса можетъ быть позволено имѣть репетиторовъ».

Въ третьихъ: «въ чемъ должна заключаться обязанность репетиторовъ», то-есть, на сколько должна простираться помощь ихъ по отношенію къ репетлируемымъ ученикамъ.

Вотъ три главные вопроса, которые предварительно должны быть рѣшены, и лишь при вполнѣ разумномъ ихъ разрѣшеніи можетъ быть допускаемо, по нашему мнѣнію, репетиторство въ гимназіяхъ, не причиняя вреда преподаванію наставниковъ и развитію учениковъ, съ одной стороны, и не нарушая смысла и духа министерскихъ правилъ, съ другой. А министерскія правила

требуютъ «содѣйствовать нравственному и умственному преуспѣванію учениковъ, воспитывать въ нихъ чувство добра и правды, вкоренять въ нихъ твердыя нравственныя начала, укрѣплять ихъ волю, улучшать ихъ характеръ» ¹⁾. Не нужно забывать этого.

И такъ, какіе ученики и какихъ классовъ могутъ быть допускаемы къ репетированію? — По нашему мнѣнію, обусловливать это дѣло одними успѣхами учениковъ было бы односторонне; что ученикъ хорошо учится по всѣмъ предметамъ, это не должно еще побуждать гимназическое начальство давать ему право репетировать. Учиться какъ можно лучше и успѣвать по всѣмъ предметамъ—это долгъ, обязанность ученика; наградой же за это должно служить его собственное сознаніе, что онъ за свои успѣхи достигъ высшихъ классовъ гимназіи, приобрѣлъ достаточный запасъ свѣдѣній по разнымъ наукамъ и стоитъ, такъ сказать, при двери къ еще болѣе высокому образованію. Обязанность гимназическаго начальства и преподавателей—побуждать ученика къ еще большимъ и основательнѣйшимъ занятіямъ, а не отвлекать его отъ нихъ изъ-за приобрѣтенія какой-нибудь лишней копѣйки чрезъ постороннія занятія. Прямой долгъ гимназіи воздерживать даже учениковъ, еслибъ они заявляли свое желаніе быть репетиторами; выставлять имъ на видъ трату дорогого времени, которое можно употребить съ большею для себя пользою въ умственномъ и нравственномъ отношеніи, и только въ случаѣ крайней необходимости *позволить* удѣлять свободный часъ въ день на репетированіе. Необходимость же эта должна быть только *одна*—когда ученикъ дѣйствительно очень бѣденъ и не можетъ получать ни изъ какихъ источниковъ средствъ, достаточныхъ для суще-

¹⁾ Правила для учениковъ § 64 и объясн. зап. пунктъ 3.

ствованія. — Что касается классовъ, изъ которыхъ ученики могутъ быть репетиторами, то слѣдовало бы ограничиться только седьмымъ и восьмымъ; въ исключительныхъ, впрочемъ, случаяхъ — можно позволять репетировать бѣднѣйшимъ и въ то же время самымъ лучшимъ ученикамъ и изъ пятого или шестаго класса, но съ тѣмъ, чтобъ эти постороннія занятія не оказывали ни малѣйшаго вреднаго вліянія ни на успѣхи ученика, ни на его здоровье. Значитъ, въ силу перваго условія, *соспостательные ученики не должны пользоваться правомъ репетировать; право это предоставляется хорошимъ, но бѣднѣйшимъ ученикамъ VII и VIII классовъ, и лишь въ исключительныхъ случаяхъ — отличнымъ, но также бѣднѣйшимъ ученикамъ V и VI класса.*

Кому изъ учениковъ низшихъ классовъ и до котораго именно класса можетъ быть позволено имѣть репетиторовъ? — Вопросъ этотъ важнѣе, чѣмъ первый. Въ низшихъ классахъ полагается, такъ сказать, фундаментъ дальнѣйшаго образованія и воспитанія ученика, и потому, при назначеніи репетиторовъ для младшихъ учениковъ, нужно быть какъ можно осмотрительнѣе и осторожнѣе. Всегда нужно руководствоваться и имѣть при этомъ въ виду, будетъ ли полезенъ для такого-то ученика репетиторъ, или нѣтъ, и какой репетиторъ можетъ быть для него болѣе всего полезенъ. Хорошіе, прилежные и успѣвающіе ученики, само собою разумѣется, ни подъ какимъ предлогомъ не должны имѣть репетитора: назначить для такого ученика репетитора значило бы лишить его возможности заниматься самостоятельно, освободить его отъ попеченія и заботы объ исполненіи своихъ обязанностей, обратить свободное и сознательное приготовленіе уроковъ и письменныхъ работъ въ занятіе принудительное и неприятное и, наконецъ, заставить ученика возложить надежду на репетитора, а не на

самого себя. Посредственные ученики также не должны имѣть репетиторовъ: пусть себѣ занимаются они сообразно съ своими силами и способностями: хоть и не блестящее, но за то свое, а свое много значить. Такіе ученики не пропадутъ и безъ чужой помощи; они, рассчитывая только на себя самихъ, въ классѣ бываютъ внимательны и стараются уловить каждое слово учителя, а дома прилежны и усидчивы. Словомъ, изъ нихъ выходятъ въ послѣдствіи тѣ *труженники*, которые составляютъ не блестящій, но за то вѣрный контингентъ высшихъ классовъ гимназіи. Зачѣмъ, слѣдовательно, приставлять къ нимъ репетиторовъ, когда они и безъ того удовлетворительно исправны въ своихъ занятіяхъ. Думающіе превратить этихъ учениковъ при помощи репетиторовъ въ учениковъ лучшихъ жестоко могутъ ошибаться въ своихъ расчетахъ. Репетиторство на время, можетъ быть, и выдвинетъ ихъ впередъ, но потомъ, когда они будутъ предоставлены самимъ себѣ, своимъ собственнымъ силамъ, они могутъ почувствовать уныніе и разочарованіе: быть въ числѣ первыхъ и вдругъ понизиться до обыкновеннаго уровня—тяжкій ударъ для примѣрнаго ученика; это можетъ вызвать въ душѣ его недовольство и озлобленіе не только противъ мнимой несправедливости учителей и товарищей, оказавшихся лучше его по успѣхамъ, но и противъ себя самого за такое пониженіе, хотя и совершенно естественное.—Остаются ученики слабые и неуспѣвающіе; имъ-то и можно имѣть репетиторовъ, но тоже съ разборомъ и ограниченіемъ. Всегда слѣдуетъ обращать при этомъ вниманіе на причину малоуспѣшности ученика; если онъ не успѣваетъ вслѣдствіе лѣности и невнимательности, репетитора назначать ему не нужно: такого ученика полезнѣе заставить учиться другими средствами, зависящими отъ гимназическаго

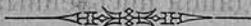
начальства и преподавателей. Преподаватели должны зорко слѣдить за его вниманіемъ въ классѣ, и если ученикъ дѣйствительно со способностями, то онъ въ классѣ же и усвоить преподаваемый урокъ. Дома же нужно принять мѣры, возбуждающія его прилежаніе. Для этой цѣли, какъ нельзя болѣе, пригодны квартирныя дежурныя ученики, на обязанности которыхъ лежитъ наблюдать за приготовленіемъ учениками уроковъ и письменныхъ работъ къ слѣдующему дню и вообще за исправностью по гимназіи. Репетиторъ для такихъ учениковъ положительно вреденъ: онъ можетъ еще болѣе способствовать къ развитію въ нихъ лѣности, невнимательности въ классѣ и всякаго рода беззаботности. Ученики лѣнивыя, но не безъ способностей, окончательно перестаютъ заниматься сами по себѣ, взваливая все на репетитора и на него одного только надѣясь. Совершенно другими глазами слѣдуетъ смотрѣть на учениковъ прилежныхъ, но не успѣвающихъ по малоспособности своей. Ученики, относящіяся къ этой категоріи, дѣйствительно нуждаются въ помощникѣ-репетиторѣ. Они, при всемъ своемъ желаніи и усердіи, иногда не въ состояніи усвоить въ классѣ преподаемаго урока; они, какъ говорится, бываютъ туги на подъемъ и не воспріимчивы; на то, что другой схватываетъ на лету, невоспріимчивый ученикъ требуетъ болѣе продолжительнаго и всесторонняго разъясненія, и только послѣ различныхъ пріемовъ толкованія усвоиваетъ преподаваемое. Такому ученику репетиторъ можетъ принести пользу, но опять-таки не всякій репетиторъ, а лишь болѣе или менѣе опытный: онъ добьется, наконецъ, того, что репетлируемый пойметъ и явится на слѣдующій день въ гимназію съ приготовленными уроками. Такимъ образомъ мы приходимъ къ тому заключенію, что *репетиторомъ могутъ имѣть только ученики, не успѣвающіе вслѣд-*

ствіе своей малоспособности и тугой воспримчивости; не уступающіе же по лѣности, равно какъ хорошіе и посредственные, но удовлетворительные ученики репетиторовъ имѣть не должны. Классы, въ которыхъ упомянутые ученики могутъ имѣть репетиторовъ, должны ограничиться первымъ, вторымъ и отчасти третьимъ. Ученики приготовительнаго класса репетиторовъ не должны имѣть ни подѣ какимъ предлогомъ, такъ какъ занятія здѣсь преимущественно происходятъ во время уроковъ въ гимназіи.

Если выполнять эти требованія относительно репетиторовъ и репетируемыхъ, то такого ненормальнаго явленія, чтобы вся почти гимназія состояла изъ репетиторовъ и репетируемыхъ, уже не будетъ. Число и тѣхъ, и другихъ воспитанниковъ доведено будетъ до *minimum'a*, до единичныхъ и исключительныхъ случаевъ, а вслѣдствіе того не будетъ и вреда отъ репетиторства, на который мы указали. Обезпеченіе нормальныхъ занятій учениковъ гимназіи станетъ еще прочнѣе, если поставить въ опредѣленные рамки и ограничить обязанности репетиторовъ. Обязанности эти и ограниченія ихъ, по нашему мнѣнію, должны состоять въ слѣдующемъ: и устные уроки, и письменныя упражненія должны производиться такъ, чтобы репетируемый ученикъ былъ какъ можно болѣе самостоятельнымъ. Для этой цѣли репетиторъ не долженъ ни дѣлать, ни исправлять письменныхъ работъ, задаваемыхъ преподавателями: работа ученика должна быть представлена преподавателю въ томъ самомъ видѣ, въ какомъ приготовлена имъ. Помощь же репетитора въ данномъ случаѣ можетъ состоять только въ слѣдующемъ: если работы ученика оказываются слабыми въ извѣстномъ отношеніи, то репетиторъ можетъ предлагать ему подходящія письменныя работы *отъ себя* и уже посредствомъ исправленія *ихъ* сглаживать замѣ-

чаемые недостатки. Такъ слѣдуетъ поступать по всѣмъ предметамъ, по коимъ бывають письменныя работы. Такое веденіе дѣла важно потому, что преподаватель всегда имѣеть возможность узнать, на что нужно обратить особенное вниманіе по отношенію къ извѣстному ученику. Что касается устныхъ занятій, то и здѣсь нужно преслѣдовать ту же самую цѣль: по возможности, большую самостоятельность ученика. Для этого математическія задачи и переводы съ русскаго на другой языкъ репетиторъ никоимъ образомъ не долженъ дѣлать; равнымъ образомъ репетиторъ не долженъ предлагать свои переводы и на русскій съ латинскаго, напримѣръ, или другаго языка: пусть ученикъ самъ все это приготовить, на сколько сумѣетъ; репетиторъ же можетъ указать только на допущенныя ошибки и тѣмъ дать ученику возможность подумать еще надъ извѣстнымъ мѣстомъ урока. Само собою разумѣется, репетиторъ можетъ объяснять и доводить до полнаго сознанія ученика тѣ трудныя мѣста урока, которыя ученикъ не въ состояніи былъ усвоить въ классѣ. Главнымъ же образомъ занятія репетитора могутъ быть полезны въ повтореніи на практикѣ пройденнаго: ученикъ еще болѣе сознательно укрѣпитъ старое въ своей памяти, да и учитель не будетъ введенъ въ обманъ, имѣя всегда дѣло съ ученикомъ такимъ, каковъ онъ бываетъ на самомъ дѣлѣ, самъ по себѣ.

Предлагаемыми мѣрами, кажется намъ, не только можно избѣгнуть зла, происходящаго отъ репетиторства, но и достигнуть извѣстной пользы; въ противномъ же случаѣ—не мѣшало бы подумать о постепенномъ выведеніи изъ обычая этого ненормальнаго и вреднаго явленія въ гимназіяхъ.





III.

Теорія словесности, какъ научный и учебный предметъ *).

(По поводу рецензій «Педагогическаго музея» на учебники по словесности).

За послѣднее время ни одинъ предметъ гимназическаго курса не возбуждалъ столько разнообразныхъ и нерѣдко противорѣчивыхъ толковъ, какъ русская словесность и ея преподаваніе. Въ нашей журналистикѣ есть даже специальный органъ *Педагогическій Музей*, который ежемѣсячно обзрѣваетъ періодическую литературу и учебныя пособія, а въ числѣ ихъ—руководства и по словесности. Не проходитъ почти ни одного номера, чтобы не было въ немъ удѣлено хотя нѣсколько строкъ на этотъ предметъ. Оставляя въ сторонѣ 1876 годъ, съ котораго началъ издаваться этотъ небольшой журналъ, мы обратимъ вниманіе только на годъ 1877, какъ годъ ближайшій и непосредственно связанный съ значитель-

*) Замѣтка эта, помѣщенная въ Апрельской книжкѣ «Журнала Министерства Народ. Просв.» за 1878 годъ, имѣетъ теперь, такъ сказать, историческое значеніе: она, съ одной стороны, представляетъ интересную страничку той поры, когда проводились въ учебную жизнь реформы графа Д. А. Толстаго, а съ другой—свидѣтельствуетъ о томъ, при какихъ условіяхъ создавалась и выработывалась учебная программа по теоріи словесности въ нашихъ гимназіяхъ. Теперь доказывать право на существованіе теоріи словесности въ гимназіяхъ представляется даже страннымъ, а тогда являлось это дѣломъ крайней необходимости, при томъ журнальномъ и газетномъ глумленіи, которое поднималось при всякомъ добромъ начинаніи, клонившемся къ правильной и твердой постановкѣ того или другаго предмета въ гимназическомъ курсѣ. Что же касается автора этой замѣтки, то она важна для него еще и потому, что послужила поводомъ къ составленію имъ Учебника теоріи словесности, выдержавшаго уже 14 изданій.

ными переѣнами, сдѣланными въ программѣ министерства народнаго просвѣщенія, особенно по преподаванію русской словесности. Предъ нами лежатъ мартовская, іюльская, октябрьская и ноябрьская книжки «Педагогическаго Музея», и въ нихъ помѣщено *шесть* отдѣльныхъ замѣтокъ по словесности. Особенно много трудятся по этому предмету въ «Педагогическомъ Музеѣ» гг. Мандельштамъ, Воскресенскій и Прокопьевъ, бывшіе постоянными сотрудниками этого журнала и въ 1876 году. Аккуратность ихъ въ обзорѣни учебныхъ пособій по словесности была всегда примѣрная: только что появится въ свѣтъ какая нибудь книжка или по русской литературѣ, или по теоріи словесности, непременно тотчасъ же цоявляется и рецензія объ ней въ «Педагогическомъ Музеѣ». За это, конечно, получали они не рѣдко спасибо отъ многихъ преподавателей словесности въ гимназіяхъ; многихъ избавили они отъ лишняго труда выписывать ненужныя и неудовлетворительныя пособія и многихъ побудили приобрѣсти такія прекрасныя книжки, какъ напримѣръ, «Руководство къ чтенію поэгическихъ произведеній» Л. Эккардта. Но при всемъ томъ мы никакъ не можемъ согласиться съ ними во взглядахъ на преподаваніе *теоріи словесности*, какъ отдѣльнаго предмета въ ряду другихъ предметовъ гимназическаго курса.

Основываясь на статьяхъ ихъ, помѣщенныхъ въ *Педагогическомъ Музеѣ*, мы приходимъ къ заключенію, что почтенные рецензенты положительно вооружены противъ теоріи словесности и — лишь заходитъ о ней рѣчь — никогда не сохраняютъ спокойствія и хладнокровія, которыя такъ необходимы въ дѣлѣ оцѣнки учебныхъ пособій. Почти на каждомъ шагу видишь субъективное отношеніе къ дѣлу и часто нескромное порицаніе того, что несогласно съ ихъ собственными взглядами. Стоитъ взять

нѣсколько отрывковъ изъ ихъ замѣтокъ, и вы убѣдитесь въ справедливости нашихъ словъ.

Г. Прокопьевъ въ разборѣ «Учебника періодической рѣчи» г. Богдашевича говоритъ: «здѣсь еще новость: *относительные периоды*, какъ будто и безъ этой новости (?) еще мало напускается туману (?) въ головы учениковъ?..» (185 стр.). А г.г. Воскресенскій и Мандельштамъ еще болѣе рѣзко высказываются противъ всякой теоріи словесности. Г. Воскресенскій свою статью: «Словесность, какъ учебный предметъ», можно сказать, испе-стрилъ подобнаго рода выраженіями: «Новые учебные планы министерства народнаго просвѣщенія снова вы-звали къ жизни теорію словесности, заживо погребен-ную во время педагогической паники (?)» (стр. 759). «Пока сохраняется вѣра въ научное достоинство теоріи и есть досугъ и желаніе удовлетворить требованіямъ программы, свято охраняющей неприкосновенность ру-тины (!), отъ учебниковъ словесности нельзя ожидать содержанія, заслуживающаго серьезнаго вниманія (стр. 760)». Что же касается г. Мандельштама, то онъ идетъ еще далѣе и далеко затмѣваетъ своихъ сотоварищей-рецензентовъ. Послушайте, что онъ говоритъ при раз-борѣ «Учебника словесности» Филонова: «Всякій, кто взглянетъ на оглавленіе учебника словесности, вспо-мянетъ старину, но не добромъ конечно: читатель (?) съ *отвращеніемъ* бросится прочь отъ схоластики, какою по-вѣетъ отъ книги. По нашему мнѣнію, нужно быть *же-стокими* челоуѣкомъ, чтобы практиковать подобныя вещи съ учениками, а тѣмъ болѣе не читать подобныя вещи. Нашему юношеству, задыхающемуся (?) отъ мучительно тяжелой и бесплодной (!) работы въ школѣ, работы из-сушающей (!) умъ по признанію многихъ (!), препода-носится подъ именемъ «глубоко-образовательнаго» пред-мета такой хламъ всякой негодности (!), что прокля-

нетъ (!!) юноша свой вѣкъ (?), проклянетъ свое ученье (?!) — и возненавидитъ словесность, какъ злѣйшаго врага своего» (!) (стр. 689).

Достаточно этихъ трехъ-четырехъ мѣстъ, чтобы видѣть, какъ относятся гг. Прокопьевъ, Воскресенскій и Мандельштамъ къ теоріи словесности. По ихъ мнѣнію, теорія словесности есть такой предметъ въ гимназическомъ курсѣ, который, бывъ заживо погребенъ въ свое время, къ несчастію снова вызванъ къ жизни въ новыхъ учебныхъ планахъ министерства народнаго просвѣщенія; онъ изсушаетъ умъ учащейся молодежи; отъ него задыхается наше юношество въ школѣ; онъ есть хламъ всякой негодности; съ отвращеніемъ бросить ее всякій читатель, а ученики *проклянутъ* свой вѣкъ, проклянутъ свое ученіе и возненавидятъ словесность, какъ злѣйшаго врага своего; и все это отъ того, что въ гимназіяхъ преподается теорія словесности, какъ отдѣльный и самостоятельный предметъ гимназическаго курса!.. А кто бы, вы думали, виновать въ этомъ? Министерская программа, свято охраняющая неприкосновенность рутины!.. Нужно быть положительно озлобленнымъ, чтобы рѣшиться высказать такое рѣзкое сужденіе; и это не мимолетное мнѣніе, не случайно вырвавшаяся подъ извѣстнымъ впечатлѣніемъ фраза, а, повидимому, упорное убѣжденіе въ правотѣ своего дѣла. Убѣжденіе, соединенное съ настойчивымъ преслѣдованіемъ своей цѣли. Будь это высказано мимоходомъ и въ другомъ какомънибудь не спеціальному журналѣ или газетѣ, — можно было бы оставить безъ вниманія столь парадоксальный взглядъ. Но «Педагогическій Музей» есть органъ спеціальныи; главная задача его — обзорѣніе періодической литературы, учебныхъ пособій и книгъ по педагогикѣ и училищевѣдѣнію; его выписываютъ преподаватели; бываетъ и въ рукахъ учениковъ. Какими глазами послѣ этого посмо-

трять послѣдніе на словесность, если они увидятъ подобныя взгляды въ печати? Какъ они будутъ смотрѣть на занятія этимъ предметомъ? Сколько должно быть употреблено усилія со стороны преподавателя, чтобы показать пользу и необходимость этого предмета, заставить учениковъ отказаться отъ вычитаннаго ими въ «Педагогическомъ Музеѣ»; а между тѣмъ не нужно забывать, что все, появляющееся въ печати или «печатное», имѣетъ магическую силу для мальчика и заставляеть его вѣрить, какъ въ непогрѣшимый какой-то авторитетъ.

Гг. рецензенты, или по крайней мѣрѣ двое изъ нихъ, Мандельштамъ и Воскресенскій, съ одной стороны, отвергаютъ вообще *возможность* теоріи словесности, какъ научнаго предмета, а съ другой — отрицаютъ *необходимость* ея въ гимназическомъ курсѣ, еслибы она и была возможна. Слѣдовательно, мы имѣемъ дѣло съ двумя вопросами: во 1-хъ, есть ли и возможна ли вообще теорія, какъ научный предметъ, и во 2-хъ, необходима ли она въ гимназическомъ курсѣ? Согласиться съ рецензентами, конечно, могли бы мы только подъ однимъ условіемъ, если бы они представили достаточныя основанія въ подтвержденіе своего взгляда. Однако, въ указанныхъ нами статьяхъ основаній этихъ нѣтъ. Можетъ быть, они представлены были ими прежде; но мы этого не помнимъ и, къ сожалѣнію, не имѣемъ подъ руками ни одной книжки «Педагогическаго Музея» за 1876 г., гдѣ бы могли справиться объ этомъ.

Итакъ, первый вопросъ: есть ли и возможна ли теорія словесности, какъ научный предметъ? Намъ хотѣлось бы прежде всего отвѣтить на этотъ вопросъ также вопросомъ: а возможна ли и существуетъ ли теорія чего бы то ни было вообще? То-есть, возможна ли, напримѣръ, и есть ли теорія живописи, теорія музыки и т. д.? Если

нѣтъ, то, конечно, не можетъ быть и теоріи словесности, какъ научнаго предмета. Но мы знаемъ, что всякій живописецъ, прежде чѣмъ сдѣлаться художникомъ въ своемъ искусствѣ, проходитъ первоначальную школу живописи, или теорію ея. Прежде чѣмъ нарисовать всю фигуру человѣка, онъ рисуетъ отдѣльныя части ея, чертитъ глаза, руки и ноги, голову, спину, грудь и т. д., и потомъ уже, научившись рисовать каждую часть въ отдѣльности, соединяетъ ихъ вмѣстѣ въ одну цѣлую фигуру человѣка. Притомъ же, и при рисованіи каждой отдѣльной части и соединеніи ихъ въ фигуру, онъ поступаетъ не произвольно или какъ ему захочется, но пользуется извѣстными правилами, основанными на строеніи человеческого тѣла. Не соблюдай онъ этихъ правилъ, и нарисованная имъ фигура вышла бы уродливая, недостойная кисти истиннаго художника. Значитъ, теорія живописи не только возможна, но и существуетъ на самомъ дѣлѣ. То же самое и въ области музыки. Чтобы сдѣлаться вполне артистомъ, изучи сперва начальную школу музыки, усвой тѣ правила, которыя предлагаются теоріей музыки, и тогда ты только въ состояніи будешь безукоризненно выполнять сложныя піесы. Даже въ такомъ обыкновенномъ и болѣе всего распространенномъ занятіи, каково земледѣліе, которому посвящаетъ себя крестьянинъ, есть своего рода теорія. Каждый хлѣбопашецъ, напримѣръ, очень хорошо знаетъ, что если почва не плодородна, то нужно унавозить, удобрить ее; знаетъ, что по нѣскольку лѣтъ сряду нельзя сѣять одинъ и тотъ же хлѣбъ на одномъ и томъ же мѣстѣ, потому что ничего не получить, хотя можетъ быть, и не знаетъ, почему это бываетъ; знаетъ, что по истеченіи извѣстнаго числа лѣтъ земля безъ удобренія перестанетъ родить хлѣбъ, потому что землѣ отдохнуть надо. Все это знаетъ каждый хлѣбопашецъ и знаній этихъ держится, какъ

правиль, какъ закона въ своемъ родѣ, и никогда не отступитъ отъ нихъ, если не принудитъ его къ тому горькая нужда. Значитъ, и для простаго земледѣльца есть своя теорія обработыванія полей. Нечего говорить о томъ научномъ веденіи сельскаго хозяйства, гдѣ каждая отрасль имѣетъ свою отдѣльную науку, свою отдѣльную теорію.

Отчего же, послѣ этого, одна только словесность, это благороднѣйшее изъ благороднѣйшихъ занятій и произведеній человѣческаго ума, не можетъ имѣть и не имѣетъ, по мнѣнію рецензентовъ, своей теоріи? Правда, они не отрицаютъ факта существованій *теорій* словесности, потому что, еслибы не было *теорій* словесности, которыя существуютъ въ гимназіяхъ въ качествѣ учебниковъ, то не было бы и указанныхъ нами статей, посвященныхъ разбору этихъ теорій словесности; но что это за теоріи, отъ изученія которыхъ «изсушается умъ» учащагося нашего юношества, — какъ говоритъ одинъ изъ рецензентовъ, — теоріи, которыя составляютъ «хламъ всякой негодности» и за которыя юноша «проклянетъ свой вѣкъ, проклянетъ свое ученье»? Ясное дѣло, что они признаютъ существованіе только теорій словесности, какъ учебниковъ, но не теоріи словесности, какъ научнаго предмета. А что мы говоримъ правду, то можете убѣдиться, прочитавъ на страницѣ 760-й «Педагогическаго Музея» слѣдующія строки: «Пока сохраняется вѣра въ научное достоинство теоріи и есть досугъ и желаніе удовлетворить требованіямъ программы, свято охраняющей неприкосновенность рутинны, отъ учебника словесности нельзя ожидать содержанія, заслуживающаго серьезнаго вниманія». И потомъ далѣе, на страницѣ 761 и 762: «одно несомнѣнно: до сихъ поръ эстетики не представляли даже намека на здравую теорію»

поэтическаго творчества...., теоріи поэзіи до сихъ поръ не существуетъ; остается одна стилистика, которая обыкновенно сводится на объясненіе литературныхъ терминовъ». Это ли не доказательство, что мы говоримъ правду, что, по мнѣнію нашихъ рецензентовъ, теоріи словесности, какъ научнаго предмета, вовсе не существуетъ?

Между прочимъ, въ доказательство того, что теоріи поэзіи не можетъ быть, г. Воскресенскій приводитъ слѣдующій аргументъ. «Теоріею прозы (?) не объясняются поэтическія произведенія; самое педангическое изученіе ораторскаго (?) искусства не даетъ возможности отвѣтить на вопросъ: что такое поэтическое произведеніе? Какимъ психическимъ процессамъ обязано оно своимъ существованіемъ? (стр. 761).» — Прежде всего — теорія *прозы* и не берется никогда объяснять поэтическихъ произведеній, равно какъ отъ *ораторскаго* искусства нельзя и ждать отвѣта на вопросъ: что такое поэтическое произведеніе?

А затѣмъ — это еще не есть вѣскій аргументъ въ пользу того, что не можетъ быть теоріи поэзіи. Во первыхъ, поэтическія произведенія теоріею поэзіи объясняются на сколько возможно, и психическіе процессы, которымъ обязано бываетъ всякое поэтическое произведеніе, есть не что иное, какъ ассоціація мыслей и представленій, присущихъ уму и творческому воображенію извѣстнаго поэта. Если что и трудно для точнаго теоретическаго объясненія въ поэтическихъ произведеніяхъ, такъ это то, что выражено въ извѣстномъ стихотвореніи Пушкина:

«Но лишь божественный глаголь
До слуха чуткаго коенется,
Душа поэта встрепенется,
Какъ пробудившійся орель»,

то-есть, трудно объяснить, какимъ причинамъ обязано то состояніе поэта, въ которомъ онъ можетъ творить и

которое обыкновенно называется поэтическимъ вдохновеніемъ, и съ другой стороны—что за психическіе законы, которыми руководится творческая фантазія поэта. Но изъ-за одного труднаго пункта, и при томъ относящагося скорѣе къ области психологіи вообще, а не теоріи поэзіи,—нельзя еще отказывать теоріи словесности въ правѣ на мѣсто среди другихъ научныхъ предметовъ, тѣмъ болѣе, что теорія словесности на все остальное даетъ достаточно удовлетворительные отвѣты. А это, при систематичности изложенія, и даетъ право теоріи словесности быть научнымъ предметомъ. Обратитесь, напримѣръ, къ области прозы. Здѣсь теорія словесности даетъ надлежащія понятія о каждомъ родѣ и видѣ прозаическихъ сочиненій, указываетъ на составные элементы ихъ, предлагаетъ правила, которыми нужно руководствоваться при составленіи описаній, повѣствованій, разсужденій и т. д. Обратитесь къ области поэзіи. Здѣсь теорія словесности опредѣляетъ, что такое поэзія, и выдѣляетъ ее изъ области прозы, давая тѣмъ отчетливое понятіе о поэтическихъ сочиненіяхъ; указываетъ главные три рода поэзіи—эпосъ, лирику и драму съ ихъ характеристическими свойствами; дѣлитъ каждый родъ на виды и объясняетъ ихъ и т. д. Мы, конечно, только въ общихъ чертахъ указали на содержаніе того, что входитъ въ курсъ теоріи словесности, и сдѣлали это съ намѣреніемъ, потому что для тѣхъ, кто признаетъ существованіе теоріи словесности, достаточно и этого общаго напоминанія объ ея главномъ содержаніи; для гг. же рецензентовъ «Педагогическаго Музея» бесполезно было бы раскрывать все подробности содержанія, такъ какъ они въ эти-то подробности и не вѣруютъ, надъ ними-то и глумятся, отрицая всякую возможность предлагаемыхъ теоріею словесности правилъ. Г. Мандельштамъ, напримѣръ, въ разборѣ учебника словесности г.

Филонова, на страницѣ 692-й говоритъ: «Глава II трактуетъ о сочиненіяхъ ораторскихъ: опять Цицеронъ, опять Квинтиліанъ, опять Аристотель, а потомъ приступъ, предложеніе, раздѣленіе, повѣствованіе, (?) доводы, патетическая часть и проч. и проч.». Но что же тутъ вызывающаго насмѣшку, если въ самомъ дѣлѣ, полная ораторская рѣчь состоитъ изъ всѣхъ этихъ частей? Вѣдь г. Филоновъ не отъ себя же придумалъ приступъ, предложеніе и т. д. въ ораторскихъ рѣчахъ. Пусть г. рецензентъ прочтетъ хоть первую рѣчь Цицерона противъ Катилины или Олинскія рѣчи Демосоена, этихъ величайшихъ ораторовъ древне-классическаго міра,—и онъ увидитъ, что дѣйствительно въ нихъ есть и приличнѣе содержанію рѣчи приступъ, и тема, на которую говоритъ ораторъ, и раздѣленіе для болѣе удобнаго усвоенія рѣчи, и доводы для подтвержденія мыслей, и часть патетическая—одна изъ существеннѣйшихъ принадлежностей всякой ораторской рѣчи, чтобы сильнѣе подѣйствовать на слушателей, и т. д. Впрочемъ, такое расположеніе ораторскихъ рѣчей свойственно не одному классическому міру: тѣ же самыя приемы встрѣчаются и у ораторовъ современныхъ. Рѣдко можно обойтись безъ приступа въ ораторской рѣчи; нельзя не установить темы, на которую говорится рѣчь; безъ доводовъ ораторская рѣчь не мыслима, точно также какъ невозможна она и безъ части патетической, потому что въ противномъ случаѣ вышла бы не ораторская рѣчь, а сухое разсужденіе, и слушателямъ самимъ пришлось бы убѣждать себя согласиться съ тѣмъ, что говоритъ ораторъ. Такимъ образомъ, что тутъ рецензентъ находитъ такого, что бы могло возмущать его? Или, быть можетъ, непріятны ему самыя названія частей ораторской рѣчи, отзвѣвающіяся схоластикой, по выраженію тѣхъ же рецензентовъ? Въ такомъ случаѣ пусть

онъ замѣнить ихъ *для себя* новыми именами, хотя въ этомъ мы и не находимъ никакой надобности. Наконецъ, быть можетъ, «ученіе о краснорѣчїи въ нашихъ школахъ» рецензенты считаютъ лишнимъ и безцѣльнымъ, какъ и заявляетъ г. Воскресенскій, потому что «у насъ нѣтъ» якобы «ни образцовъ ораторскаго искусства, ни возможности серьезнаго приложенія его въ жизни, ни ораторовъ-учителей?» (стр. 760 и 761). Но не говоря уже о томъ, что подобныя причины слишкомъ несостоятельны, такъ какъ у насъ есть и образцы ораторскаго искусства—цѣлая, на примѣръ, область духовнаго краснорѣчїа; есть и возможность приложенія въ жизни при существующихъ учрежденїяхъ; нѣтъ, наконецъ, нужды въ ораторахъ-учителяхъ, потому что нужны главнымъ образомъ при изученїи ораторскаго искусства образцы краснорѣчїа, а не учителя-ораторы,—не говоря уже о всемъ этомъ, ученія объ ораторскомъ краснорѣчїи нельзя считать лишнимъ и безцѣльнымъ въ теорїи словесности, какъ скоро въ области ея оно составляетъ цѣлое звено. Можетъ быть, на приступы, предложенія и т. д. рецензенты смотрятъ какъ на ненужный хламъ, потому что подобный строй ораторской рѣчи самъ по себѣ извѣстенъ и доступенъ здравому смыслу. Но не нужно забывать, что вѣдь, собственно говоря, ничего нѣтъ новаго подъ луною, и все, что пишется или говорится, должно быть доступно здравому смыслу. Вполнѣ, на примѣръ, извѣстно каждому хлѣбопашцу, что сперва нужно поле запахать, потомъ посеять и, наконецъ, заборонить; тѣмъ не менѣе вы всегда встрѣтите во всякомъ порядочномъ руководствѣ къ сельскому хозяйству изложеніе этихъ простыхъ и вполнѣ извѣстныхъ правилъ.

Но не одни только приступы, предложенія и т. д.

составляютъ притчу во языцѣхъ въ глазахъ нашихъ рецензентовъ. Они смотрятъ тѣми же глазами, если только не хуже, и на всѣ другіе отдѣлы теоріи словесности. «Если мы устранимъ изъ теоріи прозы ученіе объ искусствѣ краснорѣчія, говоритъ г. Воскресенскій, въ ней не останется ничего достойнаго и даже возможнаго для изученія. Что значитъ теорія лѣтописи, мемуаровъ, автобіографіи? Можно сказать, что называется лѣтописью, біографіей и т. п., но едва ли кто-нибудь слышалъ о существованіи теоріи различныхъ описаній и повѣствованій. Опредѣленіе словъ (терминовъ) и теорія—двѣ совершенно различныя вещи».—Совершенно согласны, что опредѣленіе терминовъ и теорія не одно и то же. Но вѣдь въ теоріи словесности и не найдете вы одного *только* опредѣленія терминовъ. Даже въ отдѣлѣ объ описаніяхъ, «о существованіи теоріи которыхъ едва ли кто слышалъ», какъ вы выражаетесь,— и тутъ находится не одно только опредѣленіе слова: описаніе. Тутъ вы встрѣтите, на примѣръ, очень полезное правило, котораго нужно держаться и вамъ, и всякому другому, что признаки описываемаго предмета нужно располагать не какъ вздумается, но дѣля ихъ по группамъ съ извѣстныхъ точекъ зрѣнія. Развѣ это заключается въ опредѣленіи слова: описаніе, и не есть ли это правило теоріи, извлеченное изъ образцовыхъ описаній? А что сказать о теоріи поэзіи и особенно драмы, этого высшаго рода словесныхъ произведеній? Ужели, по вашему, и тутъ дѣло ограничивается однимъ только опредѣленіемъ терминовъ?!

Теперь переходимъ къ другому вопросу, возбужденному нашими рецензентами: необходима ли теорія словесности въ гимназическомъ курсѣ, какъ учебный предметъ? Правда, и безъ знанія теоріи живописи и музыки были хорошіе живописцы и музыканты, и безъ изученія

учебника теоріи словесности были замѣчательные писатели; а если возвратиться ко временамъ древнѣйшимъ, то въ концѣ концовъ должны будемъ прійти даже и къ тому, что первый живописецъ написалъ свою картину въ то время, когда еще не было никакой теоріи живописи, а первые писатели и музыканты составили свои произведения, когда не могло быть теоріи словесности и музыки. До Эхила не существовало ни одного драматическаго произведенія въ законченно-художественной формѣ; при написаніи первой своей трагедіи и всѣхъ остальныхъ, онъ не руководился никакими теоріями о драмѣ. Но что же изъ этого слѣдуетъ? Ужели то, что если Эхиль, безъ всякой теоріи драмы, могъ написать нѣсколько прекрасныхъ въ своемъ родѣ трагедій, то теорія драмы не нужна и для другихъ и даже вовсе не нужна? Конечно, нѣтъ, потому что не всѣ могутъ быть Эхилами и не всѣ пишутъ драмы при такихъ условіяхъ, при какихъ писалъ Эхиль. Этотъ древній трагикъ былъ талантъ великій, а содержаніе его драмъ просто и несложно; фабулы ихъ созданы были не самимъ поэтомъ, но цѣликомъ взяты изъ греческихъ мифовъ: мифы были для поэта и источникомъ, и руководящею теоріей при созданіи трагедій: въ мифѣ черпалъ онъ и завязку, и развязку дѣйствія, и драматическое положеніе героевъ, что, разумѣется, чрезвычайно облегчало сложность драматической работы. Тою же самою причиной объясняется, конечно, созданіе художественныхъ трагедій Софокла и Еврипида, при отсутствіи теоріи драмы. И эти трагики, подобно Эхилу, были, съ одной стороны, великіе таланты, а съ другой—цѣликомъ черпали содержаніе своихъ произведеній изъ готоваго источника—миѳологіи. Сверхъ того, они имѣли уже для образца трагедіи Эхила, которыя и служили для нихъ въ своемъ родѣ теоріей

драмы. А потомъ, когда драматическія произведенія становились сложнѣе и содержаніе для нихъ стало братья не изъ мифологіи только, но и изъ современной жизни политической, каковы, на примѣръ, комедіи Аристофана, — тогда явилась нужда составить уже *теорію* драмы на основаніи существующихъ художественныхъ драматическихъ произведеній. И вотъ, является первое теоретическое изслѣдованіе драматическаго искусства Аристотеля, жившаго въ одномъ вѣкѣ съ Аристофаномъ. Съ этой поры теорія драмы Аристотеля сдѣлалась закономъ для всѣхъ драматическихъ писателей. Она послужила поводомъ къ появленію и псевдоклассической теоріи во Франціи; ее имѣлъ въ виду и великій Лессингъ, опровергшій ложную французскую теорію и установившій истинный взглядъ на искусство вообще и поэтическое въ частности. Самобытный геній Шекспира окончательно утвердилъ своими произведеніями истинные взгляды на драматическое искусство. Теорія драмы такимъ образомъ установилась; общія требованія ея стали *закономъ*, и имъ подчинялись не только посредственные драматическіе писатели, но и такіе великіе таланты, каковы Гёте, Шиллеръ, нашъ Пушкинъ. Ужели еще и послѣ этого не было исторической, такъ сказать, нужды созданія теоріи драмы? Ужели въ ней нѣтъ необходимости и вообще?

Но въ гимназическомъ курсѣ, гдѣ имѣется въ виду главнымъ образомъ научить учениковъ не писать драматическія сочиненія, потому что для этого нужно имѣть природный талантъ, а понимать, въ чемъ состоитъ сущность драмы, и такимъ образомъ постепенно подготовить ихъ къ умѣнью, по возможности, вѣрно оцѣнивать художественныя произведенія, — въ гимназическомъ курсѣ, говоримъ мы, теорія драмы еще болѣе необходима. Ибо невозможно же положиться на одно только инстинктив-

ное, такъ сказать, чутье учениковъ и довольствоваться общою фразой, что это произведеніе нравится, и потому оно хорошо, а другое не нравится, и потому оно худо, хотя, конечно, въ то же время слѣдуетъ дорожить и инстинктивнымъ пониманіемъ и тѣмъ впечатлѣніемъ, какое получаютъ ученики при чтеніи извѣстнаго произведенія. То-есть, мы хотимъ сказать, что это инстинктивное пониманіе должно быть возведено въ пониманіе разумное, сознательное; нужно научить учениковъ понимать сознательно; разъяснить имъ, почему нравится или не нравится разбираемое произведеніе; а такого пониманія, то-есть отчетливаго, сознательнаго, разумнаго, требовать отъ учениковъ безъ руководящей помощи невозможно. Поэтому то и для учениковъ теорія драмы необходима, какъ пособіе и руководство при разборѣ драматическихъ произведеній.

Все, что сказано о драмѣ, относится и къ другимъ поэтическимъ произведеніямъ, хотя, разумѣется, и не въ одинаковой степени. Произведенія поэтическія, отличающіяся большею объективностію, каковы эпосъ и драма, по самому существу предмета, нуждаются и въ большемъ разъясненіи; сочиненія же субъективныя, какова лирика, требуютъ разъясненій меньшихъ со стороны теоріи словесности и предоставляютъ сравнительно болѣе простора собственному пониманію и чутью учениковъ.

Нѣсколько другимъ характеромъ отличаются въ теоріи словесности стилистика и теорія прозы. Между тѣмъ какъ теорія поэзіи необходима главнымъ образомъ для правильнаго пониманія и уясненія сущности поэтическихъ произведеній, стилистика и теорія прозы преимущественно имѣютъ въ виду научить учениковъ писать правильнымъ и стройнымъ языкомъ съ соблюденіемъ логической послѣдовательности въ мысляхъ. Отсюда и

нужда въ нихъ является главнымъ образомъ не при устныхъ, а при письменныхъ работахъ и занятіяхъ; вслѣдствіе чего и теорія словесности, какъ учебникъ, мевѣ всего удѣляетъ мѣста на своихъ страницахъ для теоретическихъ правилъ по этимъ двумъ отдѣламъ. Такъ, правильность, чистота, точность и ясность слога достигаются почти исключительно на ученическихъ упражненіяхъ; рѣчь періодическая усваивается при чтеніи Цезаря и карамзинской прозы; повѣствованія и описанія— на разборѣ образцовъ этого рода. И лишь разсужденія, какъ самый трудный и важный видъ прозаическихъ сочиненій, требуютъ болѣе объясненій отъ учебника теоріи словесности.





IV.

КЪ ВОПРОСУ О ПИСЬМЕННЫХЪ УПРАЖНЕНІЯХЪ УЧЕНИКОВЪ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ *).

Одну изъ самыхъ трудныхъ и вмѣстѣ съ тѣмъ неблагоприятныхъ задачъ для преподавателя русскаго языка въ среднихъ школахъ представляютъ письменныя работы учениковъ. Возражать противъ этого едва ли рѣшится хоть одинъ изъ тѣхъ, которые знакомы съ симъ дѣломъ. Научить ученика *писать* въ высшемъ значеніи этого слова значитъ сдѣлать его совершенно развитымъ въ умственномъ отношеніи, значитъ снабдить его самымъ лучшимъ и вѣскимъ аттестатомъ зрѣлости. Отсюда вытекаетъ трудность задачи. Употреблять же большую часть времени на исправленіе ученическихъ письменныхъ опытовъ, чувствовать постоянно недостатокъ времени для занятія другими дѣлами, необходимыми для дальнѣйшаго развитія самого преподавателя, вращаться чуть не безъ отдыха въ одной и той-же сферѣ недоразвитаго стилиа и дѣтскихъ мыслей и получать за все это сто рублей въ годъ—какъ хотите—работа слишкомъ неблагоприятная. Не удивительно послѣ этого, что даже самый добросовѣстный труженикъ возропшетъ иногда на свою горькую долю и будетъ придумывать какія-нибудь средства, которыя бы хоть сколько-нибудь облегчили его египетскую работу и дали вздохнуть свободно на одну недѣльку. Между тѣмъ, безъ ущерба занятіямъ учени-

*) Перепечатано изъ «Рус. Филолог. Вѣстн.» 1881 г. № 4.

ковъ, дать себѣ значительный отдыхъ невозможно, развѣ только отказавшись отъ половины уроковъ; но это значило бы лишить себя насущнаго пропитанія. Поэтому, какъ ни хитри, что ни выдумывай, а все-таки въ заключеніи приходишь къ одному выводу: нужно исправлять ученическія «сочиненія.» Опытный и пожилой преподаватель, должно думать, даже и не задается подобными иллюзіями; онъ *связанъ* съ своимъ положеніемъ и чрезвычайно доволенъ, если труды его достигаютъ своихъ результатовъ: это его гордость, это высшее нравственное его торжество...

Оставляя, такимъ образомъ, въ сторонѣ вопросъ о неблагодарности труда при исправленіи ученическихъ сочиненій, преподавателю русскаго языка приходится имѣть въ виду одну и единственную задачу — научить учениковъ *писать*, чего бы то ни стоило.

Министерская программа, сознавая всю важность этой задачи, приглашаетъ на помощь преподавателю русскаго языка и другихъ преподавателей, выставляя имъ на видъ слѣдить за правильностью рѣчи въ ученическихъ упражненіяхъ по математикѣ и языкамъ; рекомендуетъ также наблюдать и за устными отвѣтами, требуя отъ нихъ послѣдовательнаго, стройнаго и точнаго изложенія мыслей; а въ 18^{79/80} учебномъ году послѣдовало даже циркулярное распоряженіе министерства — задавать ученикамъ письменныя работы по русскому языку на всѣхъ урокахъ, пропускаемыхъ преподавателями. Все это, конечно, хорошо въ принципѣ, но на дѣлѣ трудно исполнимо и мало приноситъ пользы. Преподаватели другихъ предметовъ, безъ сомнѣнія, выполняютъ, по возможности, требованія министерства, но, имѣя въ виду главнымъ образомъ *свои* цѣли и задачи, — слѣдить систематически за правильностью языка въ письменныхъ и устныхъ

отвѣтахъ учениковъ не имѣютъ ни возможности, ни времени, такъ что замѣчанія и наблюденія ихъ за русскимъ языкомъ могутъ быть только мимолетными. Что же касается письменныхъ упражненій, задаваемыхъ по русскому языку на урокахъ, пропускаемыхъ преподавателями, то польза отъ нихъ положительно даже сомнительна. Работы эти исполняются учениками большею частію небрежно, на скорую руку, безъ всякой заботы о правильности, ясности, точности и послѣдовательности изложенія; между тѣмъ преподаватель русскаго языка, на обязанности котораго лежитъ исправленіе этихъ упражненій, требовать отъ учениковъ вполне старательнаго отношенія къ дѣлу едва ли имѣетъ законное право; въ 45 мѣнутъ не много сдѣлаешь, особенно если приходится писать на четвертомъ или пятомъ урокѣ, когда вниманіе учениковъ значительно утомляется; большею частію и выходитъ, что ученикъ пишетъ прямо набѣло и не успѣваетъ исправить написаннаго. Какая же польза можетъ быть отъ подобнаго рода упражненій?! По моему мнѣнію, это лишній балластъ, взваливаемый на преподавателя русскаго языка, и безъ того уже обремененнаго множествомъ письменныхъ ученическихъ работъ. Я увѣренъ, что если другіе преподаватели по русскому языку до сихъ поръ не высказываютъ того же мнѣнія, то единственно потому, что не желаютъ лишиться вознагражденія, которое полагается имъ сверхъ обычныхъ 100 рублей за исправленіе экстраординарныхъ этихъ работъ. Конечно, такое опасеніе имѣетъ свое основаніе и основаніе вполне справедливое, такъ какъ 100 рублей слишкомъ несоразмѣрное вознагражденіе за громадныя труды преподавателя при исправленіи русскихъ сочиненій; но опасеніе это легко можетъ быть устранено: стоитъ только вмѣсто несоразмѣрныхъ, но обычныхъ 100 рублей, назначить плату болѣе соразмѣрную, смотря

по тому, въ сколькихъ и какихъ классахъ преподаватель занимается,—и опасность устранена. А назначить лишнихъ 100 рублей далеко было бы не грѣхъ; между тѣмъ преподаватель видѣлъ бы въ этомъ большое для себѣ поощреніе, и утомительная работа исправленія упражненій перестала бы казаться для него неснсною. Впрочемъ, не въ томъ дѣло; я хочу сказать только, что всѣ эти второстепенныя мѣры, предназначаемыя для поднятія знанія учениками русскаго языка и приобрѣтенія ими навыка въ правильной письменной рѣчи, мало существенны. Вся суть дѣла, какъ и слѣдуетъ быть, основывается почти исключительно на преподавателѣ русскаго языка и его умѣнью вести въ школѣ письменныя упражненія.

Нерѣдко случается наблюдать, что ученики высшихъ классовъ допускаютъ въ своихъ сочиненіяхъ такія синтаксическія ошибки и грубыя стилистическія неправильности, что приходишь отъ нихъ въ недоумѣніе. Подобныя же ошибки, какъ можно видѣть изъ отчетовъ, встрѣчаются иногда и въ сочиненіяхъ на аттестатъ зрѣлости. Бываетъ, напр., что послѣ извѣстнаго глагола поставленъ въ зависимости такой падежъ, съ которымъ этотъ глаголь никогда не сочиняется; или — въ предложеніи допущена такая разстановка словъ, которая не только дѣлаетъ чтеніе его труднымъ и неблагозвучнымъ, но затемняетъ даже смыслъ рѣчи. Часто встрѣчается также и неправильное сочетаніе одного предложенія съ другимъ, неумѣстная постановка союзовъ и связь чисто внѣшняя. — Отъ чего это происходитъ? и можно ли объяснить это простою случайностью или небрежностью ученика? — По моему мнѣнію, главная причина этого кроется съ одной стороны въ недостаточномъ навыкѣ учениковъ писать первоначальныя упражненія въ самыхъ низшихъ классахъ — первомъ, второмъ и третьемъ и съ другой —

въ неправильномъ веденіи письменныхъ упражненій въ этихъ классахъ. И въ томъ и другомъ случаѣ отвѣтственность падаетъ на самого преподавателя.

Никто, конечно, не будетъ спорить со мною, что главнѣйшая и почти единственная цѣль письменныхъ упражненій въ низшихъ классахъ состоитъ въ выработкѣ правильной рѣчи и легкаго стиля. На этомъ, слѣдовательно, и должны быть сосредоточены всѣ заботы преподавателя при веденіи упражненій. Навыкнувъ съ низшихъ классовъ писать правильнымъ языкомъ и легкимъ слогомъ, ученикъ гарантированъ уже въ высшихъ классахъ отъ тѣхъ чисто стилистическихъ ошибокъ, на которыя указано выше. Онъ, какъ говорится, набьетъ себѣ руку, и мысль сама собою будетъ укладываться у него въ легкую и правильную по языку фразу. Но не всякій, быть можетъ, согласится съ моими сужденіями относительно того метода, котораго бы слѣдовало держаться при веденіи письменныхъ упражненій.—Я ограничиваюсь на сей разъ письменными работами только въ самыхъ низшихъ классахъ, такъ какъ онѣ, по моему мнѣнію, представляютъ больше всего трудностей: въ среднихъ и старшихъ классахъ стиль учениковъ болѣе или менѣе уже устанавливается, такъ что преподавателю приходится слѣдить не столько за стилемъ, сколько за мыслями и послѣдовательностію ихъ изложенія; въ низшихъ же классахъ, особенно при первыхъ опытахъ, стиль учениковъ до того разнообразенъ, до того переполненъ своего рода идиотизмами, что подлинно—всякій молодецъ на свой образецъ. Спрашивается, какъ поступать при разборѣ упражненій въ подобныхъ случаяхъ?—Обычный и самый распространенный методъ, котораго, на сколько я знаю, держатся преподаватели, состоитъ въ томъ, что выбирается нѣсколько выдающихся по своимъ особенностямъ сочиненій, и *эти только* сочиненія разбираются

въ классѣ, а остальные выдаются ученикамъ съ письменными на поляхъ замѣтками преподавателя. Не отрицая известной доли цѣлесообразности и пользы такого рода метода, я нахожу въ немъ все-таки одинъ капитальный недостатокъ. Можетъ ли преподаватель быть увѣренъ, что такимъ разборомъ удовлетворяетъ онъ нуждамъ *всѣхъ* учениковъ? Правда ли, что въ разбираемыхъ избранныхъ сочиненіяхъ заключается все, что слѣдовало бы сообщить *всѣмъ* ученикамъ при разборѣ известной серіи упражненій? Если нѣтъ (а это такъ), то разборъ, значитъ, неудовлетворителенъ, ибо чѣмъ виноваты тѣ ученики, сочиненія которыхъ не разобраны и недостатки которыхъ не разъяснены? Разбирать такъ упражненія, по моему, значитъ — дѣлать дѣло только на половину. Но скажутъ: недостатки ихъ указаны на поляхъ сочиненій и въ общей рецензіи въ концѣ упражненія. Положимъ; но всегда ли преподаватель имѣетъ физическую возможность аккуратно отмѣчать и выяснять на поляхъ каждую особенность, каждую неправильность въ каждомъ сочиненіи. Если бы кто сказалъ мнѣ это, я бы никогда ему не повѣрилъ, потому что ни у одного преподавателя не хватило бы ни времени, ни терпѣнія производить такіа исправленія. Если предположить, что у известнаго преподавателя русскаго языка на рукахъ находится первыхъ три класса (но такого преподавателя, конечно, нѣтъ, ибо на 12 урокахъ жить невозможно), и если въ каждомъ классѣ положить круглымъ числомъ по 40 человекъ (а бываетъ и болѣе), то преподавателю пришлось бы исправлять по 120 упражненій въ самый короткій срокъ, почти еженедѣльно, ибо при такомъ методѣ исправленія въ низшихъ классахъ въ теченіе двухъ недѣль было бы мало одного сочиненія. Выходитъ, что преподаватель, аккуратно исправляя сочиненія каждый день, долженъ бы круглымъ числомъ просматривать

почти по 15 упражненій въ сутки. А добросовѣстное исправленіе, съ обстоятельными замѣтками на поляхъ, потребовало бы для каждаго сочиненія по крайней мѣрѣ цѣлую четверть часа. Слѣдовательно, преподаватель каждодневно, въ теченіе каждаго учебнаго года долженъ бы употреблять по 4 часа на одно исправленіе ученическихъ упражненій. А такъ какъ идеальныхъ преподавателей на 12 урокахъ очень мало и каждый заботится имѣть по крайней мѣрѣ 18 уроковъ, то пришлось бы каждодневно употреблять и больше четырехъ часовъ. Развѣ возможно это и развѣ мыслимъ такой преподаватель?!—Такимъ образомъ, въ силу естественной необходимости, исправленіе ученическихъ упражненій при указанномъ методѣ не можетъ вестись такъ, какъ говорятъ и предполагаютъ обыкновенно. Обстоятельныя замѣтки на поляхъ оказываются не вездѣ, гдѣ бы слѣдовало, и вмѣсто ихъ чаще являются только черточки или NB. Не всегда практикуется также и исправленіе самаго текста; вмѣсто этого преподаватель зачастую довольствуется однимъ подчеркиваніемъ неправильнаго мѣста. Что же оказывается въ результатѣ при подобномъ методѣ исправленія? Ученики, сочиненія которыхъ въ классѣ не разбираются, большею частію не даютъ себѣ надлежащаго отчета ни въ томъ, что означаютъ черточки и NB. на поляхъ, ни въ томъ, какая неправильность подчеркнутаго мѣста въ текстѣ. Такъ недостатки упражненія и остаются для ученика неизвѣстными, такъ и продолжаетъ онъ писать и на будущее время, пока наконецъ какая-нибудь случайность не разъяснитъ ему, въ чемъ дѣло. Вотъ почему приходится признать такой методъ исправленія сочиненій не вполне удовлетворительнымъ. Его можно допускать въ старшихъ классахъ, гдѣ сочиненія задаются уже сравнительно рѣже и гдѣ недостатки всѣхъ учениковъ, дѣйствительно,

могутъ исчерпываться разборомъ нѣсколькихъ упражненій, но отнюдь не въ низшихъ, въ которыхъ почти каждое упражненіе на первыхъ порахъ представляетъ свои оригинальныя особенности, требующія отдѣльнаго указанія и отдѣльнаго разъясненія.

Есть еще другой методъ исправленія письменныхъ упражненій, практикуемый въ низшихъ классахъ. Преподаватель, исправивъ дома сочиненія, разбираетъ въ классѣ не отдѣльныя выдающіяся по своимъ особенностямъ упражненія, а всѣ мѣста во всѣхъ сочиненіяхъ, достойныя замѣчанія въ томъ или другомъ отношеніи. Такой методъ исправленія, кажется мнѣ, слѣдуетъ признать болѣе цѣлесообразнымъ и полезнымъ, такъ какъ преподаватель можетъ придти здѣсь на помощь каждому ученику, имѣеть возможность живымъ словомъ указать на тѣ или другія недостатки всякаго сочиненія. При такомъ исправленіи черточки на поляхъ, *NR.* и подчеркиванія въ текстѣ не будутъ пустыми и бесполезными знаками: послѣ разъясненія учителя ученикъ, по крайней мѣрѣ, будетъ имѣть возможность, придя домой, исправить свои недостатки въ сочиненіи и будетъ знать, въ чемъ состоятъ его недостатки. А это—польза не маловажная. Но и въ этомъ методѣ есть своя Ахиллесова пята: указывая на отдѣльныя мѣста въ упражненіяхъ, преподаватель опускаетъ изъ виду цѣлый составъ сочиненія, общую связь мыслей и сочетаніе предложеній между собою; указывать же на это—необходимо, хотя бы то было и въ низшихъ классахъ. Къ порядку изложенія и ко внѣшнему выраженію внутренней связи между предложеніями нужно приучать учениковъ съ самаго начала письменныхъ упражненій. Оставлятъ безъ вниманія неправильную постановку союзовъ: *и*, *но* и другихъ частицъ, часто употребляемыхъ учениками безъ разумнаго отчета, значило бы приучать ихъ къ пусто-

словію и къ неправильному пониманію значенія этихъ частицъ.

Итакъ, ни тотъ ни другой изъ указанныхъ и болѣе всего практикуемыхъ методовъ при исправленіи ученическихъ сочиненій въ низшихъ классахъ нельзя признать вполне удовлетворительными. По моему мнѣнію, на первыхъ порахъ необходимо соединять оба метода: первый важенъ въ томъ отношеніи, что онъ даетъ возможность преподавателю разобрать вмѣстѣ съ учениками нѣкоторыя избранныя сочиненія въ полномъ ихъ видѣ, а второй—позволяетъ указать на выдающіяся неправильности каждаго упражненія въ отдѣльности. Правда, для такого разбора потребуется иногда лишній часъ, но, безъ сомнѣнія, полезнѣе употребить лишній часъ учебнаго времени и оказать ученикамъ существенную пользу, чѣмъ выгадать одинъ часъ и сдѣлать дѣло только на половину. Не нужно забывать, что научить ученика писать есть дѣло первостепенной важности, и тогда потеря часа не будетъ казаться потерей. Скажу даже болѣе: полезнѣе задавать ученикамъ письменныя упражненія нѣсколько рѣже, но исправлять ихъ со всею тщательностію и аккуратностію: *non multa, sed multum*. Я совѣтывалъ бы также въ видахъ пользы для учениковъ и облегченія самого преподавателя исправлять худшія упражненія даже въ классѣ, на глазахъ самихъ учениковъ: пусть они видятъ при исправленіи сочиненія, въ чемъ состоятъ ошибки и неправильности писавшаго; пусть при руководствѣ преподавателя они сами доходятъ до того, какъ бы слѣдовало избѣжать извѣстныхъ неправильностей и отъ чего онѣ происходятъ. Такое исправленіе упражненій на первыхъ порахъ было бы самымъ жизненнымъ и самымъ цѣлесообразнымъ. Ученики выслушивали бы тогда не теоретическія только замѣчанія со стороны преподавателя, но и сами вхо-

дили бы въ процессъ написанія сочиненія и исправленія его,

Какъ ни важно однако умѣлое исправленіе ученическихъ упражненій, но еще важнѣе помощь со стороны преподавателя при написаніи самыхъ сочиненій. По этому поводу считаю необходимымъ коснуться нѣкоторыхъ вопросовъ, которые въ педагогической практикѣ рѣшаются различно.

Письменные упражненія учениковъ, какъ извѣстно, подраздѣляются на двѣ категоріи: на упражненія домашнія и упражненія классныя. Самый большой процентъ обыкновенно падаетъ на упражненія домашнія, а самый незначительный—на упражненія классныя. Разсуждая теоретически, конечно, такъ и должно быть: написаніе сочиненія, какъ бы оно ни было мало по объему, требуетъ значительнаго времени; во всякомъ случаѣ 45 или 50-ти минутъ (время класснаго урока) слишкомъ недостаточно для написанія сочиненія. Поэтому-то къ класснымъ сочиненіямъ и прибѣгаютъ только, какъ къ повѣркѣ, сами ли ученики пишутъ свои упражненія. Но низшіе классы, по моему мнѣнію, стоятъ въ данномъ случаѣ въ исключительныхъ условіяхъ, и то, что примѣнимо къ старшимъ классамъ, не всегда примѣнимо бываетъ къ низшимъ. Самымъ важнымъ тормазомъ къ задаванію домашнихъ упражненій въ низшихъ классахъ служатъ такъ называемые репетиторы, т. е. ученики старшихъ классовъ, руководящіе домашними занятіями учениковъ младшихъ классовъ. Этотъ *usus* въ послѣднее время достигъ такихъ широкихъ размѣровъ, что почти каждый ученикъ первыхъ трехъ классовъ считаетъ своею обязанностію имѣть у себя репетитора. Назадъ тому два года, я имѣлъ уже случай обратить вниманіе преподавателей на вредную

сторону этого ненормальнаго явленія въ нашихъ среднихъ школахъ. Вотъ что писалъ я тогда по поводу письменныхъ упражненій учениковъ въ низшихъ классахъ *). При первоначальныхъ письменныхъ упражненіяхъ учениковъ «для преподавателя важно знать слабости и достоинства *каждаго* ученика: съ чѣмъ не можетъ онъ справиться, что особенно его затрудняетъ, какіе общіе недостатки учениковъ, которые преподаватель имѣлъ бы всегда въ виду и на которые обращалъ бы особенное вниманіе. Разстановка словъ въ предложении, сочетаніе придаточныхъ предложений съ главными, частицы, у мѣста или не у мѣста поставленныя,—все это настолько же важно для преподавателя русскаго языка въ низшихъ классахъ, насколько—въ живописи правильный или неправильный штрихъ ученика для учителя-художника и фальшивая нота или несоблюденіе такта, допускаемая начинающимъ учиться музыкѣ. Между тѣмъ репетиторы, исправляя по своему домашнія упражненія учениковъ, лишаютъ учителя возможности оказать эту первоначальную помощь ученикамъ въ ихъ существенной нуждѣ; преподаватель не знаетъ, что въ сочиненіи принадлежитъ ученику и что репетитору, а вслѣдствіе того не знаетъ, на что и особенное вниманіе обратить нужно, что исправлять и какъ учить писать правильнымъ и чистымъ русскимъ языкомъ». Это обстоятельство приводитъ меня къ убѣжденію, что въ первыхъ трехъ низшихъ классахъ не слѣдуетъ давать ученикамъ письменныхъ упражненій *на домъ*, если преподаватель желаетъ имѣть дѣло съ упражненіемъ не репетитора. Само собой, требованіе это касается только тѣхъ школъ, въ которыхъ распространено репетиторство; но я слыш-

*) См. Журн. Мин. Нар. Просв. 1879 г., Авг. кн. «Репетиторство въ гимназіяхъ».

комъ сомнѣваюсь, чтобы не было его въ какихъ-нибудь гимназіяхъ или реальныхъ училищахъ.

Въ тѣсной связи съ задаваніемъ письменныхъ работъ только въ классѣ находится другой вопросъ—относительно выбора матеріала и его объема. Въ низшихъ классахъ, по крайней мѣрѣ—въ первыхъ двухъ, сочиненія учениковъ ограничиваются исключительно такъ называемыми переложеніями или письменнымъ изложеніемъ извѣстнаго матеріала повѣствовательнаго характера. Въ виду незначительнаго количества времени, которое ученикъ можетъ употребить на написаніе сочиненія,—конечно, объемъ матеріала долженъ быть самый ограниченный, особенно на первыхъ порахъ: пусть ученикъ напишетъ лучше немного, но это немногое—обрабатываетъ и исправитъ надлежащимъ образомъ. При этомъ только условіи и возможна выработка стила въ ученическихъ сочиненіяхъ. Между тѣмъ изъ практики извѣстно, что нѣкоторые ученики, частію по небрежности и легкомысленности, частію же по естественному желанію—поскорѣ развязаться съ сочиненіемъ, съ тѣмъ чтобы быть на свободѣ остальную часть урока,—пишутъ свои упражненія прямо на-бѣло и подаютъ ихъ за 20 минутъ или даже за полчаса до окончанія урока. Для уничтоженія этой манеры, переходящей нерѣдко въ привычку, я совѣтовалъ бы преподавателямъ сдѣлать обязательнымъ—съ одной стороны, чтобы всѣ ученики писали сперва свои упражненія на-черно и только послѣ тщательныхъ исправленій переписывали на-бѣло, а съ другой—чтобы бѣловыя тетради съ переписанными сочиненіями подавались не иначе, какъ въ самомъ концѣ урока. Кромѣ того, совѣтовалъ бы сравнительно строже оцѣнивать сочиненія тѣхъ учениковъ, которые заканчиваютъ свою работу раньше, чѣмъ слѣдуетъ, и которые стараются вмѣстѣ съ тѣмъ шегольнуть этимъ предъ сво-

ими товарищами и преподавателемъ. Можно навѣрно рассчитывать, что при введеніи такого порядка и при строгой оцѣнкѣ наскоро написанныхъ сочиненій, ученики сами собою привыкнутъ цѣнить время, назначенное для письменной работы, и будутъ пользоваться имъ съ аккуратностью.

Къ выбору же матеріала слѣдуетъ отнести и задаваніе для переложенія выученныхъ учениками стихотвореній. Насколько мнѣ извѣстно, большею частію руководствуются при этомъ слѣдующими соображеніями: 1) обладая вполне извѣстнымъ матеріаломъ, ученики могутъ де легче справляться съ содержаніемъ переложенія, и 2) такъ какъ стихотвореніе выучено наизусть, то усвоенные учениками литературные обороты рѣчи могутъ содѣйствовать къ болѣе правильному изложенію и самаго переложенія. Повидимому, мотивы вполне уважительные, но на дѣлѣ они болѣе вредны, чѣмъ полезны. Вслѣдствіе того, что ученикъ знаетъ наизусть перелагаемое стихотвореніе, онъ, при передачѣ содержанія его, рабски слѣдуетъ ему во всѣхъ подробностяхъ и не въ состояніи выдѣлить существенное изъ несущественнаго; отъ того въ переложеніи является много лишняго и неумѣстнаго. Что въ оригиналѣ занимаетъ мѣсто второстепенное, какъ побочная часть разсказа, то въ переложеніи ученика нерѣдко выдвигается на первый планъ, и основная мысль стихотворенія вслѣдствіе этого нарушается. Кромѣ того, подобнаго рода переложенія отличаются всегда сравнительно большимъ объемомъ, что не позволяетъ ученику заняться надлежащей обработкой стили своей работы: онъ еле-еле успѣваетъ *переложить* стихотвореніе и переписать сочиненіе въ бѣловую тетрадь.—Мало оправдывается на дѣлѣ и другое соображеніе. На первыхъ порахъ ученики чуть не буквально

переписываютъ перелагаемыя стихотворенія, съ соблюденіемъ даже размѣра стиха и рифмы. Когда же преподаватель заявляетъ имъ, что это не переложеніе, и что нужно стихотвореніе перелгать своими словами, тогда для учениковъ начинается чистая пытка: каждую фразу оригинала они непремѣнно стараются выразить своими словами: замѣняютъ одно реченіе другимъ подходящимъ, переставляютъ слова въ предложеніи, опасаясь—какъ бы не вышло гдѣ-нибудь стиха или риѣмы,—словомъ, начинаетъ совершаться невообразимая порча языка, и стиль является чудовищнымъ... Наконецъ, задаваніе для переложенія выученныхъ стихотвореній имѣетъ еще одно весьма важное неудобство. Хоть и не часто, но все-таки бываютъ и могутъ быть такого рода случаи. Ученики, зная манеру преподавателя—задавать для переложенія выученныя стихотворенія, просятъ иногда своихъ репетиторовъ заблаговременно составлять переложенія выучиваемыхъ стихотвореній, и съ этими переложеніями являются въ классъ. Преподаватель даетъ тему, и ученикъ переписываетъ приготовленное репетиторомъ переложеніе. Конечно, обмануть преподавателя въ данномъ случаѣ трудно: стоить только справиться у репетитора, и дѣло раскрыто, но часъ для ученика все-таки потерянъ. Кромѣ того, не нужно упускать изъ виду и нравственной стороны: соблазнъ для ребенка—получить хорошую отмѣтку за сочиненіе—слишкомъ великъ, и потому обманъ подобнаго рода всегда возможенъ.

Принимая во вниманіе все эти данныя, лучше, кажется, предлагать ученикамъ для переложеній стихотворенія не заученныя: тогда и обмана никакого не можетъ быть, и языкомъ ученикъ будетъ пользоваться своимъ, естественнымъ. Неудобство при этомъ только одно: преподаватель долженъ затратить 5 минутъ для того, чтобы передъ началомъ упражненія прочесть разъ

или два предлагаемое для переложенія стихотвореніе; но это неудобство на столько незначительно, что въ виду пользы для самихъ же учениковъ останавливаться предъ ними нѣтъ достаточныхъ основаній.

За выборомъ матеріала, какъ одной изъ важныхъ задачъ для преподавателя при веденіи письменныхъ работъ учениковъ въ низшихъ классахъ, слѣдуетъ самый процессъ обученія составлять первоначальныя сочиненія. Задача эта самая важная и вмѣстѣ — самая трудная, какъ для преподавателя, такъ и для учениковъ. Тѣмъ не менѣе, нѣкоторые держатся того взгляда, что предлагать въ данномъ случаѣ какія-либо правила ученикамъ не слѣдуетъ: пусть — молъ *сами* они учатся писать, пускай *посредствомъ упражненія* вырабатываютъ свой стиль и умѣнье выражаться правильнымъ языкомъ. — Нельзя не согласиться, что думающіе и поступающіе такимъ образомъ отчасти правы, ибо внесеніе какихъ-либо стѣснительныхъ правилъ всегда можетъ служить своего рода ярмомъ для начинающаго писать. Таково напр., требованіе нѣкоторыхъ педагоговъ — заставлять передавать на первыхъ порахъ содержаніе извѣстнаго разсказа *непрерывно* только простыми и краткими слитными предложеніями. Это требованіе, по моему мнѣнію, дѣйствительно должно служить большимъ стѣсненіемъ для ученика. Извѣстно, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ невозможно даже выразить мысли безъ придаточнаго предложенія; извѣстно также, что въ подобныхъ случаяхъ даже дѣти, только что научившіяся говорить, употребляютъ уже въ своей рѣчи придаточныя предложенія и употребляютъ совершенно правильно. Съ какой стати, поэтому, вносить неестественное требованіе въ процессъ обученія учениковъ отъ 10 лѣтъ и болѣе: пусть употребляютъ они *иногда* и придаточныя предложенія, если это нужно и если умѣютъ. Но есть такія правила (а

если нѣтъ, то нужно дать ихъ), которыя должны не стѣснять учениковъ, а помогать имъ въ первоначальныхъ письменныхъ опытахъ. Правила эти должны быть самага невиннаго и безхитростнаго свойства, сообразно съ возрастомъ дѣтей; они должны служить для учениковъ своего рода напоминаніемъ, чего слѣдуетъ держаться при написаніи сочиненія, о чемъ заботиться и какъ провѣрять себя, хорошо ли написано. Отказывать ученикамъ въ этихъ правилахъ и считать ихъ вредными, — рѣшительно не слѣдуетъ. Это прямая обязанность всякаго преподавателя, какихъ бы взглядовъ на обученіе онъ ни держался.

Правила эти для начинающихъ писать я формулировалъ бы приблизительно слѣдующимъ образомъ.

1) Послѣ прочтенія какого-нибудь повѣствовательнаго стихотворенія начинается составленіе переложенія. При этомъ не нужно заглядывать въ прочитанное стихотвореніе, а слѣдуетъ стараться припоминать всю нить разсказа на память. Если же что-нибудь будетъ забыто изъ прочитаннаго, то лучше опустить это въ переложеніи, чѣмъ засматривать въ книжку и вносить прочитанное изъ нея въ переложеніе. Можно даже отъ себя прибавить что-нибудь, когда забудется связь содержанія прочитаннаго. — Такой методъ составленія переложеній важенъ въ томъ отношеніи, что ученикъ приучается схватывать сущность разсказа и воспроизводить его самостоятельно.

2) Сочиненія необходимо писать сначала на-черно, и только послѣ тщательнаго и обдуманнаго исправленія по нѣскольку даже разъ можно приступать къ переписыванію на-бѣло.

3) Листъ бумаги, на которомъ пишется черновое со-

чиненіе, долженъ имѣть поля. Это необходимо для того, чтобы имѣть мѣсто для исправленія неправильно и плохо написаннаго.

4) Самое же писаніе сочиненія на-черно и исправленіе его должно состоять въ слѣдующемъ:

а) каждую мысль слѣдуетъ выражать такъ, чтобы непремѣнно выходило предложеніе, состоящее изъ подлежащаго и сказуемаго, если это предложеніе личное, и изъ сказуемаго, если оно безличное. При подлежащемъ, само собой, могутъ быть опредѣлительныя слова, а при сказуемомъ—дополнительныя и обстоятельственныя.

б) Нужно тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы слова въ предложеніи разставлены были какъ можно правильнѣе и благозвучнѣе, а для этого полезно по нѣскольку разъ прочитывать извѣстное предложеніе и наблюдать, легко ли оно читается.

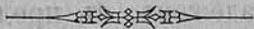
в) Если въ простомъ предложеніи будутъ дополнительныя и обстоятельственныя слова, то нужно всегда обращать вниманіе на то, къ какому глаголу они относятся, и ставить ихъ по возможности ближе къ тому слову, отъ котораго они зависятъ, при чемъ, для избѣжанія неправильныхъ конструкцій, полезно спрашивать себя, съ какимъ падежемъ, съ предлогомъ или безъ предлога, сочиняется извѣстный глаголъ.

г) Когда такимъ образомъ будетъ исправлено и провѣрено каждое предложеніе, тогда слѣдуетъ позаботиться о связи предложеній между собою посредствомъ соответствующихъ союзовъ. Если же предложенія связаны были союзами при самомъ написаніи сочиненія на-черно, то при исправленіи нужно только провѣрить, такіе ли союзы поставлены, какіе слѣдовало поставить.

е) При написаніи сочиненія сложными предложеніями, на первыхъ порахъ не нужно допускать въ одномъ сложномъ предложеніи многихъ придаточныхъ; кромѣ того, слѣдуетъ выбирать изъ нихъ такія, которыя чаще всего употребляются, напр. съ союзами: *что, потому что* и нѣкоторыми другими. При этомъ всегда слѣдуетъ спрашивать себя, какое слово поясняется извѣстнымъ придаточнымъ предложеніемъ и на какой вопросъ оно отвѣчаетъ въ зависимости отъ того слова, къ которому оно относится.

ф) При сочетаніи придаточныхъ предложеній съ главными нужно соблюдать тѣ же требованія, что и при разстановкѣ опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ словъ въ простыхъ предложеніяхъ, т. е., чтобы придаточныя предложенія стояли ближе къ тѣмъ словамъ, къ которымъ они относятся, и чтобы читались они въ цѣломъ сложномъ предложеніи свободно и понимались безъ затрудненій.

Такія правила, я думаю, не будутъ стѣснять учениковъ, напротивъ — послужатъ для нихъ указаніемъ, чего держаться при составленіи переложеній.





V.

По поводу одной рецензіи на Учебникъ по русской грамматикѣ *).

Лессингъ, отзываясь объ одной вышедшей въ свѣтъ книгѣ, сказалъ: «въ этой книгѣ много хорошаго и новаго; жаль только, что хорошее въ ней не ново, а новое не хорошо». Нѣчто подобное подумалось и мнѣ послѣ прочтенія рецензіи г. Брайловскаго на составленный мною «Учебникъ по русской грамматикѣ» (см. Рус. Фил. Вѣстн. 1884 г., № 4). Правда, рецензія г. Брайловскаго не есть книга, но за то, безъ сомнѣнія, въ ней гораздо меньше и новаго и хорошаго въ сравненіи съ той книгой, о которой такъ остроумно отозвался Лессингъ...

Говоря откровенно, едва ли мнѣ слѣдовало отвѣчать на подобную рецензію, которую самъ рецензентъ относитъ «къ области мечтаній» (стр. 11); но въ виду нѣкоторыхъ исключительныхъ обстоятельствъ нельзя было и оставить ее безъ отвѣта: одно уже то, что авторъ рецензіи, бывший мой отличный студентъ, дебютируетъ этой замѣткой, — налагаетъ на меня нравственную обязанность сказать ему нѣсколько словъ въ его же собственныхъ интересахъ, какъ для молодого педагога, только что выступающаго на трудное свое поприще.

Нѣсколько *хорошихъ* указаній нашель я лишь въ той части рецензіи, гдѣ г. Брайловскій разбираетъ этимоло-

*) Перепечатано изъ «Рус. Филолог. Вѣст.» за 1885 г., № 2.

логию моей грамматики; но — да не сѣтуетъ на меня дебютирующій рецензентъ, если я, въ виду возстановленія истины, напомню ему, что это хорошее *не ново* (по крайней мѣрѣ, для меня), такъ какъ всѣ эти замѣчанія принадлежатъ прежде всего мнѣ самому; всѣ они на ряду со многими другими, о которыхъ почему-то рецензентъ забылъ упомянуть, внесены уже, какъ исправленія, во второе изданіе учебника *); наконецъ, скажу болѣе, всѣ эти замѣчанія неоднократно выслушиваемы были рецензентомъ отъ меня лично, когда онъ занимался подъ моимъ руководствомъ. Едва ли послѣ этого нужно еще говорить что-нибудь относительно этихъ хорошихъ указаній... Остается только порадоваться, что г. Брайловскій, какъ одинъ изъ лучшихъ и исправныхъ студентовъ, усвоилъ и припомнилъ ихъ.

Что же касается *новаго* (не-совсѣмъ, правда, новаго), но за то далеко и не вполне хорошаго, то позволяю себѣ высказать слѣдующее.

Прежде всего, напрасно молодой педагогъ напускаетъ на себя какую-то важность; напрасно отъ мнитъ себя играющимъ роль какого-то новатора: «историческая грамматика» Буслаева, всѣ изслѣдованія въ области русскаго языка проф. Потební, равно и «Практическія замѣтки о русскомъ синтаксисѣ» г. Дмитревскаго, безъ сомнѣнія, раньше извѣстны были пишущему эти строки, чѣмъ г. Брайловскому. Не удалось только своевременно познакомиться съ «Русскимъ Синтаксисомъ» г. Баталина, такъ какъ и я, и г. Баталинъ составляли свои грамматики одновременно. Это, я думаю, должно до нѣкоторой степени извинять меня, если я, при составленіи своего

*) Исправленная для втораго изданія этимологія представлена была въ цензурѣ и разрѣшена къ печати г. Кіевскимъ Отдѣльнымъ Цензоромъ еще 14 мая 1884 г. т. е. за полгода до написанія рецензіи г. Брайловскимъ, но по нѣкоторымъ обстоятельствамъ печатаніе отложено до Мая 1885 г.

учебника, не воспользовался трудомъ г. Баталина. Наконецъ, къ чему было рецензенту придавать своей замѣткѣ не свойственный существу дѣла тонъ, доходящій въ нѣкоторыхъ мѣстахъ даже до банальности? Не мѣшало бы также поосторожнѣе ссылаться и на свой «собственный опытъ» педагогическій (стр. 15), памятуя, что этого опыта у рецензента было только одинъ мѣсяць въ моментъ написанія замѣтки. Все это говорится дружескимъ образомъ и въ назиданіе на будущее время, что шутить печатнымъ словомъ привыкать никогда не слѣдуетъ. Всякій добросовѣстный труженикъ съ благодарностью приметъ дѣльныя и серьезныя замѣчанія, но какъ скоро тонъ замѣтки переступаетъ свои границы, то она или совершенно игнорируется, или же въ извѣстныхъ случаяхъ встрѣчаетъ себѣ подобающій отпоръ. Очевидно, г. Брайловскій и хотѣлъ вызвать меня на этотъ отпоръ. — Постараюсь изложить свой отвѣтъ возможно короче.

Отказываясь говорить «о частныхъ недостаткахъ» составленнаго мною синтаксиса (стр. 15), г. Брайловскій указываетъ только «на главный», именно на то 1) что я призналъ въ своей грамматикѣ два главныхъ члена предлож: *подлежащее* и *сказуемое*, не прибавивъ при этомъ, что главная сила предложенія заключается въ *сказуемомъ*, и 2) на то, что я внесъ въ свой синтаксисъ ученіе о *безличномъ* предложеніи.

Прежде всего поражаешься здѣсь той аргументаціей, которою пользуется мой рецензентъ. Онъ, энергично взывая къ гг. педагогамъ и специалистамъ (стр. 14) на указанные недостатки моего учебника, призываетъ во свидѣтели истины своего показанія «Русскій Синтаксисъ» г. Баталина: «всѣ несообразности (моего синтаксиса), говоритъ онъ, ясно увидитъ читатель, когда срав-

нить синтаксисъ г. Бѣлоруссова съ одновременно почти выпешшимъ синтаксисомъ г. Баталина (стр. 16). Ничего не имѣя сказать, кромѣ хорошаго, про трудъ г. Баталина, я удивляюсь только близорукости (а можетъ быть и неискренности) г. рецензента. Онъ порицаетъ меня за внесеніе въ грамматику *двухъ* главныхъ членовъ предложенія и ученія о *безличныхъ* предложеніяхъ, указывая при этомъ на трудъ г. Баталина, который де избѣгъ этого главнѣйшаго недостатка. Просматривая однако «Русскій синтаксисъ» г. Баталина, я читаю: «для выраженія мысли въ предложеніи *необходимы* двѣ формы, изъ которыхъ одна служила бы выраженіемъ главнаго предмета, а другая—выраженіемъ приписываемаго ему признака. Для выраженія перваго языкъ пользуется именемъ и называетъ его *подлежащимъ*, для выраженія втораго пользуется глаголомъ и называетъ его *сказуемымъ*. Эти двѣ части предложенія называются *главными членами* предложенія» (§4 Рус. Синт.). За тѣмъ: «изъ понятія о предложеніи слѣдуетъ, что въ предложеніи *должны быть двѣ главныя* части: подлежащее и сказуемое» (ibid. § 5); далѣе: «существуютъ предложенія, въ которыхъ опускаются подлежащее и сказуемое, какъ *главные члены* предложенія» (ibid. § 91). Скажите пожалуйста, можно ли заключать на основаніи этихъ трехъ точныхъ выдержекъ, что г. Баталинъ признаетъ только *одинъ* главный членъ предложенія, а не *два*, какъ и въ моей грамматикѣ?

Но, быть можетъ, г. Баталинъ, не избѣгнувъ вмѣстѣ со мною перваго недостатка, избѣжалъ втораго? Ни чуть не бывало и этого! Въ его «Русскомъ Синтаксисѣ» § 20 именно такъ и озаглавленъ — «*Безличное предложеніе*», которое онъ опредѣляетъ слѣдующимъ образомъ: «безличнымъ называется такое предложеніе, которое хотя и выражаетъ дѣятельность лица (?), но лица неопредѣленнаго, не выраженнаго именительнымъ падежомъ», т.

е., говоря другими словами, безличнымъ предложениемъ онъ называетъ такое, въ которомъ *нѣтъ подлежащаго*, ибо опредѣляя подлежащее, г. Баталинъ говоритъ: «со стороны виѣшней (по формѣ) подлежащее есть склоняемая часть рѣчи, выраженная въ формѣ именительнаго падежа, ни съ чѣмъ не согласуемаго» (§ 7). Почему же, спрашивается, такая немилость является у г. Брайловскаго къ подлежащему и сказуемому, какъ главнымъ членамъ предложенья, и къ безличнымъ предложеньямъ въ моемъ учебникѣ и благоволеніе къ тому же самому въ «Русскомъ Синтаксисѣ» г. Баталина?... Не явились ли ужъ на свѣтъ Божій какіе-нибудь новые законы мышленія, которые простымъ смертнымъ, въ родѣ насъ—рутинеровъ, до сихъ поръ неизвѣстны?... У новыхъ педагоговъ - реформаторовъ вѣдь и это могло быть; а у новыхъ рецензентовъ и тѣмъ болѣе.

Человѣкъ смотритъ на два черные предмета и серьезно утверждаетъ, что одинъ изъ нихъ бѣлый, а другой черный. Г. Брайловскій мои подлежащее со сказуемымъ и безличныя предложенья ставитъ ниже всякой критики и называетъ ихъ рутиною; тѣ же самые предметы и въ такой же оболочкѣ, но только у другаго автора, онъ ставитъ мнѣ въ образецъ и въ примѣръ подражанія... «Эдипъ! разгадай эту загадку!...»

Оставляя въ сторонѣ этотъ необъяснимый и странный приемъ моего рецензента, которымъ онъ пользуется при сличеніи моего учебника съ «Русскимъ Синтаксисомъ» г. Баталина,—необходимо однако посмотрѣть на дѣло и по самому существу его.

Во первыхъ, рецензентъ видитъ противорѣчіе между сдѣланнымъ мною опредѣленіемъ предложенья и признаніемъ двухъ главныхъ членовъ въ предложеніи (стр.

12). Въ чемъ онъ тутъ видитъ противорѣчіе, я рѣшительно не могу понять. По моему крайнему разумѣнію, противорѣчіе въ данномъ случаѣ могло быть единственно только тогда, когда бы я, опредѣляя предложеніе, сказалъ, что оно должно состоять изъ *одного* главнаго члена. Между тѣмъ, какъ извѣстно г. рецензенту, я этого не сдѣлалъ и въ свое опредѣленіе предложенія не внесъ понятія о главныхъ или неглавныхъ членахъ предложенія. Слѣдовательно, какое же тутъ могло быть противорѣчіе?...

Или, быть можетъ, авторъ рецензии неточно и неумѣло выразился и вмѣсто того, чтобы говорить о противорѣчій между опредѣленіемъ предложенія и признаніемъ двухъ главныхъ въ немъ членовъ, хотѣлъ только сказать, что подлежащаго нельзя считать главнымъ членомъ, такъ какъ сказуемое играетъ болѣе важную и существенную роль въ предложеніи? Но въ такомъ случаѣ и слѣдовало бы такъ именно выразиться: тогда и вопросъ разсужденія принялъ бы совершенно иной оборотъ, именно—что важнѣе въ предложеніи: подлежащее или сказуемое, и если—сказуемое, то можно ли на ряду съ нимъ называть главнымъ членомъ предложенія и подлежащее.—Никто, конечно, не будетъ возражать, что сказуемое важнѣе въ предложеніи, чѣмъ подлежащее; но ничто не препятствуетъ и это послѣднее назвать однимъ изъ главныхъ членовъ предложенія. Положимъ, г. рецензентъ—новаторъ называетъ это «вѣвшеюся въ умы нѣкоторыхъ нашихъ педагоговъ рутинною», но рутинна эта, смѣю доложить г. Брайловскому, не безосновательная. Не безъ основанія, конечно, и проф. Буслаевъ въ своей «Исторической грамматикѣ» называетъ подлежащее *главнымъ* членомъ предложенія на ряду со сказуемымъ (§ 125), хотя въ то же время сказуемое признаетъ за *основной* членъ предложенія

(§ 122). Почему же это такъ? Да потому, что *дѣйстви-тельно* подлежащее есть главный членъ предложенія, такъ какъ въ грамматическомъ отношеніи оно стоитъ въ предложеніи совершенно самостоятельно и до нѣкоторой степени даже подчиняетъ себѣ самое сказуемое, заставляя его согласоваться съ собою. Чѣмъ же, слѣдовательно, виноваты тѣ педагоги-рутинеры, которые, видя самостоятельность и независимость подлежащаго, подчиняющаго себѣ даже сказуемое, —называютъ подлежащее главнымъ членомъ? Вѣдь, ужъ если на то пошло, то скорѣе сказуемое въ грамматическомъ отношеніи можно считать менѣе главнымъ членомъ предложенія, такъ какъ оно должно подчиняться подлежащему, приноравливаться къ нему или, что называется въ грамматикѣ, согласоваться съ нимъ. Но педагоги-рутинеры, какъ оказывается, гораздо сговорчивѣе и послѣдовательнѣе, чѣмъ педагоги-реформаторы: они не хотятъ отнимать ни отъ того, ни отъ другаго члена предложенія ихъ важнаго значенія. Видя, что подлежащее занимаетъ самостоятельное и независимое мѣсто въ предложеніи, они назвали его главнымъ членомъ; но —понимая и важное значеніе сказуемаго, безъ котораго не можетъ быть предложенія и которое въ извѣстныхъ случаяхъ само по себѣ, безъ подлежащаго, можетъ составлять предложеніе,—они тоже назвали его главнымъ членомъ. Такимъ образомъ, вполне естественно и на законномъ основаніи явились въ предложеніи *два главныхъ члена*, которые потому и слѣдуетъ удержатъ въ учебныхъ грамматикахъ, не смотря на всѣ вопли со стороны педагоговъ-реформаторовъ.

Во вторыхъ, въ связи съ протестомъ противъ двухъ главныхъ членовъ предложенія, рецензентъ нагромозждаетъ цѣлую массу хлесткихъ выраженій и противъ *безличныхъ* предложеній. Жаль, что я не умѣю и не на-

учился такъ же хлестко выражаться, какъ г. рецензентъ, и потому вынужденъ прибѣгнуть къ обычному методу опроверженія, основанному на простыхъ логическихъ доказательствахъ.

Прежде всего, г. Брайловскій видитъ опять въ моей грамматикѣ противорѣчіе между заявленіемъ моимъ, что она основана на началахъ чисто грамматическихъ, съ одной стороны, и признаніемъ безличныхъ предложеній, съ другой. Такое возраженіе со стороны рецензента я не умѣю объяснить чѣмъ—либо другимъ, какъ только тѣмъ, что у всякаго человѣка есть свои слабости. Такъ точно, должно думать, и у г. Брайловскаго есть маленькая слабость видѣть противорѣчія тамъ, гдѣ ихъ вовсе нѣтъ. Ибо, если я говорю, что личнымъ предложеніемъ называется такое предложеніе, въ которомъ есть *грамматическое* подлежащее, т. е. самостоятельно стоящій *именительный* падежъ существительнаго или другой какой части рѣчи, замѣняющей существительное,—то я, безъ сомнѣнія, дѣлаю опредѣленіе личнаго предложенія на началахъ чисто грамматическихъ, а не логическихъ, такъ какъ логика не имѣетъ дѣла съ ученіемъ о падежахъ. Точно также, я думаю, чисто грамматическое будетъ опредѣленіе и безличныхъ предложеній, если скажемъ, что ими называются такія предложенія, въ которыхъ нѣтъ на лицо и не подразумѣвается *грамматическаго* подлежащаго, т. е. самостоятельно стоящаго *именительнаго* падежа. Ужели отсюда можно заключать, что такое опредѣленіе безличныхъ предложеній основано на началахъ логическихъ, а не грамматическихъ, какъ утверждаетъ г. Брайловскій? Между тѣмъ опредѣленіе безличныхъ предложеній въ моей грамматикѣ именно такое.

Далѣе, г. Брайловскій отрицаетъ даже возможность существованія безличныхъ предложеній, ссылаясь при

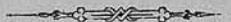
этомъ на «Историческую грамматику» Буслаева, въ которой сказано, что «въ граматическомъ отношеніи безличное предложеніе не должно быть отличаемо отъ личнаго, потому что такъ называемый глаголь безличный имѣетъ грамматическое подлежащее либо въ своемъ личномъ окончаніи, напр. (ему) не сидит^{ся}, либо въ неопредѣленномъ мѣстоименіи, напр. *il pleut, man sagt,*» (Истор. Гр. § 124). Все это такъ; даже посредственный гимназистъ IV класса слыхаль и знаетъ это, такъ какъ всякій преподаватель русскаго языка въ четвертомъ классѣ гимназіи обязанъ объяснить своимъ ученикамъ, что личныя окончанія глагола образовались изъ корней личныхъ мѣстоименій; но— 1) какъ объяснить ученику, что въ такихъ, напр., глаголахъ, какъ гряну^{ло}, разсвѣло^{ло}, случи^{лось} и т. п. грамматическое подлежащее заключается въ личномъ окончаніи глагола? Вѣдь тутъ нѣтъ личного окончанія глагола, которое указывало бы на подлежащее! Точно также 2) какъ будете объяснять въ тѣхъ предложеніяхъ, сказуемое которыхъ выражено формою неопредѣленнаго наклоненія? напр. «смирно сидѣть, рукавовъ не мара^{тъ} и къ горшку не совать^{ся}!» Не будете же вы обманывать учениковъ, ради своей собственной потѣхи, что въ окончаніяхъ и этихъ глагольныхъ формъ также заключается подлежащее? А если будете, то ученикъ втораго даже класса возразитъ вамъ: «какая же разница между окончаніями 1-го, 2 и 3 лица въ прошедшемъ времени, а если ея нѣтъ, то какъ отличать по окончаніямъ одно лицо отъ другаго? Или: «если неопредѣленное наклоненіе окончаніемъ своимъ указываетъ на подлежащее, то, значить, и неопредѣленное наклоненіе можно измѣнять по лицамъ?» — Что вы будете отвѣчать имъ на это?... — Вотъ почему и неудобно приводить въ учебныхъ грамматикахъ вашу теорію, хотя бы и основанную на научныхъ данныхъ.

Поэтому и я, не смотря на категорическое заявленіе со стороны рецензента, что «совсѣмъ не долженъ бы говорить о безличныхъ предложеніяхъ въ своемъ синтаксисѣ» (стр. 13), — ученіе это все-таки удержу въ своей грамматикѣ, хотя г. Брайловскій и не можетъ понять сдѣланнаго мною опредѣленія безличныхъ предложеній, какъ онъ самъ о томъ заявляетъ въ своей рецензии (стр. 13). Однако, между нами будь сказано, не мѣшало бы позаботиться понять такое опредѣленіе особенно въ виду того, что оно необходимо для учениковъ при прохожденіи древнихъ языковъ; да и преподаватели древнихъ языковъ не скажутъ вамъ «способа», если ученики ваши не будутъ обладать этими элементарными знаніями по русской грамматикѣ...

Наконецъ, къ указаннымъ двумъ главнымъ недостаткамъ моего синтаксиса г. Брайловскій присоединяетъ мимоходомъ (стр. 16) еще двѣ, по его мнѣнію, «несообразности»: внесеніе въ грамматику *подлежащихъ* и *сказуемыхъ* придаточныхъ предложеній. Невозможность допущенія такихъ придаточныхъ предложеній онъ обусловливаетъ тѣмъ, что подлежащее и сказуемое признаны мною главными членами предложенія. Отсюда ясно, рецензентъ признаетъ только тѣ придаточныя предложенія, которыя замѣняютъ собою лишь второстепенныя части предложенія. А если такъ, то позволяю себѣ, наконецъ, упрекнуть и г. Брайловскаго въ противорѣчіи самому себѣ. Онъ подлежащее считаетъ второстепенною частію предложенія, а слѣдовательно долженъ признать и *подлежащія* придаточныя предложенія, какъ и сдѣлалъ проф. Бушлаевъ въ своей «Историч. Грамматикѣ» (§ 131). Впрочемъ, сущность дѣла не въ этомъ противорѣчіи г. Брайловскаго, а въ томъ, что нѣтъ ни малѣйшаго основанія не признавать подлежащихъ и сказуемыхъ придаточныхъ

По поводу одной рецензiи на учебникъ по русск. грамматикѣ. 99
предложенiй, ибо если второстепенные члены предложенiя могутъ быть обращаемы въ цѣлыя придаточныя предложенiя, то отъ чего бы не обращаться въ такiя же предложенiя и главнымъ членамъ, тѣмъ болѣе что языкъ представляетъ на то примѣры (см. мой Синтаксисъ §§ 24 и 25, а также «истор. Гр.» Буслаева § 131).

Этимъ я и закончу свой краткiй и бѣглый отвѣтъ на рецензiю г. Брайловскаго.



ТОГО ЖЕ АВТОРА:

1) Зачатки русской литературной критики.

— *Вып. I.* (Сумароковъ.— Критики въ «Собесѣдникѣ». — Ф. Визинъ.— Клушинъ. — Крыловъ. — Споръ Шишкова и Карамзинистовъ о старомъ и новомъ слоgѣ. — Карамзинъ.— Каченовскій. — Жуковскій). Ц. 90 коп.

— *Вып. II.* А. Θ. Мерзляковъ, какъ теоретикъ и критикъ. — Ц. 60 коп.

2) Къ литературѣ о Пушкинѣ. (Личность Пушкина и взглядъ его на поэта и поэзію. — Къ біографіи Пушкина). Ц. 50 к.

3) Чтеніе и разборъ литературныхъ образцовъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Ц. 1 руб.

4) Учебникъ теоріи словесности. Одобрень какъ учебное руководство. Ц. 70 коп.

5) Учебникъ по русской грамматикѣ. Ч. I. Этимологія. Ч. II. Синтаксисъ. Одобрень какъ учебное руководство. Ц. за обѣ части 80 коп.

6) Древне-русская книжная и народная словесность. Хрестоматія съ примѣчаніями къ тексту и предисловіемъ о древне-русскомъ языкѣ. Ц. 90 к.

Въ С.-Петербургѣ у И. И. Глазунова. Въ Москвѣ у Насл. бр. Салаевыхъ. Въ Кіевѣ у Н. Я. Оглоблина. Въ Одессѣ у Е. П. Распопова.

К. П. 6197/11