

## О НАРОДНОМЪ ОБРАЗОВАНІИ.

---

Милостивый государь Іосифъ Николаевичъ! <sup>1</sup>

Постараюсь исполнить ваше желаніе, т. е. написать то, или приблизительно то, что было высказано мною въ послѣднемъ засѣданіи комитета. Исполняю это съ особеннымъ удовольствіемъ еще и потому, что въ прежнемъ протоколѣ засѣданія, въ которомъ напечатаны мои слова (я только-что прочелъ его), я нашелъ много не имѣющихъ яснаго смысла фразъ, которыхъ я, помнится, не говорилъ. Если то, что было говорено мною въ послѣднемъ засѣданіи, должно быть напечатано, то настоящее письмо или можетъ быть напечатано вмѣсто стенографическаго отчета, или можетъ служить ему повѣркою.

Опытъ испытанія <sup>2</sup> преимущества того или другого метода посредствомъ учрежденія двухъ школъ и экзамена былъ столь неудаченъ, что послѣ испытанія оказались возможными самыя противуположныя сужденія. Были сдѣланы ошибки въ самомъ устройствѣ школъ. Первая ошибка состояла въ томъ, что взяты въ школы дѣти слишкомъ малыя, ниже того возраста школьной зрѣлости, при которомъ дѣти бываютъ способны къ ученію. Очевидно, что на дѣтяхъ, неспособныхъ еще учиться, нельзя дѣлать опыта, какимъ образомъ легче и труднѣе учиться. Трехлѣтній

---

<sup>1</sup> І. Н. Шатиловъ, председатель московскаго комитета грамотности.

<sup>2</sup> По предложенію І. Н. Шатилова были учреждены въ Москвѣ при комитетѣ грамотности двѣ первоначальныя школы. Въ одной изъ нихъ ученіе ведено было по звуковому способу г. Протопоповымъ, избраннымъ учителемъ сторонниками звуковаго способа; въ другой училъ учитель Морозовъ по способу гр. А. Н. Толстаго. Ученики были раздѣлены въ обѣ школы по равенству лѣтъ и способностей. Ученіе продолжалось равное время въ той и другой школѣ, и обѣ школы были открыты для посѣтителей. Послѣ семи недѣль была назначена экзаминаціонная коммиссія для произведенія экзамена, и засѣданіе комитета для заключенія о преимуществахъ того и другого способа. Но члены экзаминаціонной коммиссіи раздѣлились въ мнѣніяхъ, каждый почти подаль отдѣльное мнѣніе; и засѣданіе комитета грамотности не пришло ни къ какому заключенію и вопросъ оставленъ открытымъ.

\*

ребенок одинаково не выучится ничему ни по какому способу; пяти, шести-лѣтній почти ничему не выучится; только на дѣтяхъ 10, 11 лѣтъ можно видѣть, по какому способу они выучатся скорѣе. Большинство же учениковъ обѣихъ школъ были дѣти 6, 7 и 8 лѣтъ, недостижшія еще возраста школьной зрѣлости, и потому только на старшихъ ученикахъ могло выказаться преимущество того или другого способа. Въ обѣихъ школахъ было только по трое такихъ, и потому, сравнивая успѣхи той и другой школы, я буду говорить преимущественно о трехъ старшихъ ученикахъ. Вторая ошибка состояла въ томъ, что допущены были въ школу посѣтители. Въ напечатанномъ въ моей «Азбукѣ» краткомъ руководствѣ для учителя сказано: что одно изъ главныхъ условий для успѣха ученія состоитъ въ томъ, чтобы тамъ, гдѣ учатся, не было новыхъ предметовъ и лицъ, развлекающихъ вниманіе учениковъ. Въ школѣ же постоянно бывало по нѣскольку человѣкъ постороннихъ лицъ, которыя развлекали учениковъ. Казалось бы, что условіе это должно быть одинаково невыгодно какъ для той, такъ и для другой школы, но оно было невыгодно только для моей школы потому, что главное основаніе обученія по моему способу состоитъ въ отсутствіи принужденія и въ свободномъ интересѣ ученика къ тому, что ему предлагаетъ учитель; тогда какъ обученіе въ звуковой школѣ основано на принужденіи и весьма строгой дисциплинѣ. Понятно, что учителю легче заинтересовать ученика тамъ, гдѣ нѣтъ ничего развлекающаго вниманіе учениковъ, а тамъ, гдѣ постоянно входятъ и выходятъ новыя лица, привлечь вниманіе ученика будетъ очень трудно, и что напротивъ въ принудительной школѣ вліяніе развлечения будетъ менѣе ощутительно.

Третья ошибка состоитъ въ томъ, что г. Протопоповъ отступилъ при обученіи въ своей школѣ отъ приемовъ, которые я считаю вредными, но которые считаются необходимымъ условіемъ обученія при звуковомъ методѣ. Отступленіе это, безъ сомнѣнія, было очень выгодно для обучавшихся дѣтей, и если бы сторонники звуковаго метода признали, что это отступленіе не случайно, то одна изъ главныхъ сторонъ моего разногласія съ ними не существовала бы. Отступленіе г. Протопопова отъ своего метода состояло, во-первыхъ, въ томъ, что онъ не исполнялъ требованія такъ называемаго нагляднаго обученія, которое, по мнѣнію педагоговъ, должно быть нераздѣльно связано съ обученіемъ грамотѣ и предшествовать ему. Бунаковъ и всѣ столпы новой педагогіи совѣтуютъ большую часть времени употреблять на наглядное обученіе.

На извѣстныхъ педагогическихъ курсахъ прошлаго года, какъ

я слышалъ, всѣ ученые педагоги, учителя учителей, показывали на ученикахъ, что надо три четверти времени проводить въ описаніи комнаты, стола и т. п. Это не было дѣлаемо г. Протопоповымъ въ тѣхъ размѣрахъ, въ которыхъ предписывается педагогами. Правда, я видѣлъ одинъ разъ, что, прочтя слово *дроздъ*, г. Протопоповъ хотѣлъ показать ученикамъ въ лицахъ дрозда, но въ картинахъ дрозда не оказалось, и г. Протопоповъ, попросивъ ихъ повѣрить на слово, что дроздъ птица (что они очень хорошо знали), поспѣшилъ перейти къ занятію чтеніемъ. Я повторяю, что отступленіе это очень выгодно для учениковъ и для дѣла, но надо признать его. И тогда, повторяю, я почти не спорю.

Другое отступленіе, сдѣланное г. Протопоповымъ отъ своего метода, состояло въ томъ, что, противно общему правилу педагоговъ, что книги надо читать только въ школѣ съ объясненіемъ cadaго слова, г. Протопоповъ давалъ своимъ ученикамъ книги читать и на домъ. Я считаю главною цѣлью школы доводить ученика до того, чтобы онъ, интересуясь книгой, бралъ ее читать на домъ и понималъ бы ее, какъ онъ хочетъ, и потому г. Морозовъ давалъ ученикамъ книги на домъ; но, сколько мнѣ извѣстно по руководствамъ педагоговъ звуковаго метода, такъ какъ при немъ дѣти считаются дикарями, которыхъ надо мѣсяца два учить правой и лѣвсей сторонѣ и тому, что *вверхъ*, что *внизъ*, то книгъ имъ давать не надо, и всякое слово должно быть объяснено. Опять, если мы и въ этомъ согласны, убавляется еще одна важная часть спора.

Третье отступленіе состоитъ въ томъ, что г. Протопоповъ давалъ читать своимъ ученикамъ не исключительно руководства педагоговъ звуковой школы, которыя я считаю дурными; для самаго важнаго отдѣла чтенія, того, которое производилось учениками дома для личнаго интереса, онъ употреблялъ именно мои книги,—Азбуку и Ясную Поляну. Эти двѣ книги были имъ постоянно даваемы ученикамъ на домъ. Опять повторяю, что и на это я совершенно согласенъ, но надо признать это.

Четвертая и самая главная ошибка въ устройствѣ школъ было ихъ сосѣдство изъ двери въ дверь; и то, что дѣти вмѣстѣ ходили въ школу и уходили изъ нея. Многие ученики даже жили вмѣстѣ на однихъ квартирахъ. Невыгодное вліяніе сосѣдства и сближенія учениковъ состояло въ томъ, что ученики г. Протопопова научились отъ учениковъ г. Морозова моему способу складыванія и, по моему убѣжденію, благодаря этому знанію выучились читать у г. Протопопова. Всѣ мальчики школы г. Протопопова умѣютъ складывать на слухъ и умѣли это дѣлать съ первыхъ же дней, научившись этому отъ учениковъ Морозова. На

экзаменѣ мы видѣли, какъ они называли буквы — *бе, ре* и т. д. Способъ складыванія на слухъ такъ легокъ, что въ моихъ прежнихъ школахъ менышой братъ ученика всегда приходилъ въ школу уже съ знаніемъ складовъ, которому онъ научился на слухъ отъ брата. Въ нынѣшнемъ году въ Ясно-Полянской школѣ хозяйскій мальчикъ 6 лѣтъ, считавшійся слишкомъ молодымъ для ученья, лежалъ на полатахъ во время ученья и послѣ нѣсколькихъ уроковъ слѣзъ и сталъ хвастаться, что онъ все знаетъ, — и дѣйствительно зналъ. Такъ и ученики г. Протопопова, перебѣгая черезъ школу, возвращаясь вмѣстѣ домой, научились складывать; и въ классѣ г. Протопопова складывали собственно по моему способу, и, только удовлетворяя требованіямъ г. Протопопова, называли *бе—бэ*, въ сущности же читали по буквослагательному способу. Долженъ сказать, что г. Протопоповъ съ чрезвычайной добросовѣстностію требовалъ отъ учениковъ, чтобы они забывали *бе* и называли *бэ*, и ученики старались дѣлать то, что велитъ учитель. Я самъ видѣлъ въ классѣ г. Протопопова, какъ мальчикъ, давно прочтя слово «груша» и зная, что оно состоитъ изъ *ге-ре-у-ше-а*, бился и не могъ выговорить *гъ-ръ*, чего требовалъ учитель. Итакъ, вслѣдствіе сосѣдства школъ, по моему мнѣнію, ученики г. Протопопова выучились, не благодаря звуковому методу, но скорѣе не смотря на него. Этотъ взаимный невольный обманъ, состоящій въ томъ, что ученики выучиваются въ сущности по буквослагательному, болѣе естественному и легкому способу, а въ угоду учителю притворяются, что они учатся по звуковому, былъ замѣчаемъ мною не разъ во многихъ школахъ, въ которыхъ предписывается звуковой способъ. Всѣ опытные люди, наблюдавшіе самый ходъ дѣла обученія грамотѣ въ народныхъ школахъ, какъ-то: инспектора, члены училищныхъ совѣтовъ, подтверждають, что въ большинствѣ школъ, гдѣ введенъ звуковой способъ, онъ ведется только номинально, въ сущности же дѣти обучаются по буквослагательному, называя согласныя *бы, вы, ды*, и т. д. Только этому взаимному обману можно приписать и то, что въ обществахъ городскихъ, гдѣ грамотность распространена, звуковой способъ даетъ лучшіе результаты, чѣмъ въ деревняхъ.

Въ городахъ, гдѣ дѣти знаютъ буквы и склады, переучиваясь по звуковому, они учатся собственно по буквослагательному, но приучаются откидывать ненужное при складахъ *уки, пди* или *с*.

Въ послѣднемъ засѣданіи комитета, на которомъ я былъ, у меня спрашивали, что я разумѣю подъ словами, что мой способъ *народенъ*? Вотъ это самое. Я разумѣю то, что учитель съ добросовѣстнымъ усиліемъ старается выучить дѣтей русской грамо-

тѣ по нѣмецкому способу и противъ своей воли учить ихъ по народному способу, и что ученики выучиваются ему безсознательно.

Таковы были ошибки въ учрежденіи школъ для испытанія. Но, не смотря на самыя противорѣчивыя сужденія, выраженные членами экзаминаціонной комиссіи о результатахъ испытанія, мнѣ кажется, что результатъ испытанія совершенно ясенъ, если разсматривать только тѣхъ учениковъ, которые могли учиться, т. е. 3 старшихъ въ той и другой школѣ. Опредѣляя по знанію, я вижу, что старшіе ученики г. Протопопова умѣютъ читать и писать по русски и больше ничего. Ученики школы Морозова умѣютъ также читать по русски (по моему лучше), но кромѣ того, знаютъ нумерацію, сложеніе, вычитаніе и отчасти умноженіе и дѣленіе, и еще читаютъ по славянски. Слѣдовательно, знаютъ гораздо больше. Опредѣляя же по времени, я вижу, что ученики г. Морозова знали то, что знаютъ теперь ученики г. Протопопова (я говорю про трехъ), чрезъ двѣ недѣли послѣ начатія ученія, и справедливость этого могутъ подтвердить всѣ посѣщавшіе школы и видѣвшіе, что 3 старшіе ученика Морозова уже послѣ двухъ недѣль читали также, какъ теперь читаютъ ученики г. Протопопова. Остальное время было употреблено г. Морозовымъ на славянский языкъ, ариметику, и на тѣ медленные шаги въ улучшеніи чтенія и письма, которые не могли быть замѣтны на экзаменѣ.

Итакъ ученики г. Морозова знаютъ гораздо болѣе того, что знаютъ ученики г-на Протопопова, и менѣе, чѣмъ въ половину того времени, которое было употреблено г. Протопоповымъ, знали то, что знаютъ ученики г. Протопопова. Вотъ, по моему мнѣнію, ясный и очевидный результатъ испытанія, доказывающій, что способъ, по которому училъ г. Морозовъ, не смотря на тѣ ошибки, на которыя я указалъ,—что способъ этотъ вдвое легче и быстрее, чѣмъ звуковой способъ.

Если же разсматривать и меньшихъ учениковъ, то и относительно ихъ общій результатъ испытанія будетъ тотъ, что *всѣ* безъ исключенія ученики г. Морозова умѣютъ читать по складамъ, писать, и знаютъ цифры и нумерацію; ученики же г. Протопопова знаютъ читать, и писать, и больше ничего. И то изъ меньшихъ учениковъ г. Протопопова надо исключить двоихъ, которые не знаютъ даже и читать.

Но мы слышали въ прошломъ засѣданіи и услышимъ отъ всякаго педагога звуковаго метода, и прочтемъ во всякомъ руководствѣ педагоговъ этой школы, что обученіе грамотѣ ничего не значить, что главное дѣло—развитіе.

Я думаю, что каждому из нас не разъ приходилось сталкиваться съ безобразными, бессмысленными явлениями и находить за этими явлениями какое-нибудь выставляемое такое важное начало, объясняющее эти явления, что въ молодыхъ, и даже въ зрѣлыхъ лѣтахъ, мы начинали сомнѣваться: правда ли, что эти явления безобразны? не мы ли ошибаемся? И не будучи въ силахъ убѣдиться ни въ томъ, что безобразныя явления хороши, ни въ томъ, что покровительство важнаго начала незаконно, или что это начало есть только слово, мы оставались въ отношеніи этого явления въ раздвоенномъ, нерѣшительномъ состояніи. Въ такомъ положеніи я былъ и, думаю, находятся многіе изъ насъ въ отношеніи объясняющаго педагогію начала *развитія*, въ соединеніи его съ грамотой. Но народное образованіе слишкомъ близко моему сердцу, я имъ слишкомъ много занимался, чтобы долго оставаться въ нерѣшительности. Безобразныя явления мнимаго *развитія* я не могъ назвать хорошими, и въ томъ, что развитіе ученика дурно, я тоже не могъ убѣдиться, и потому я сталъ доискиваться, чѣмъ такое это *развитіе*. Считаю не лишнимъ сообщить тѣ выводы, къ которымъ я былъ приведенъ изученіемъ этого дѣла. Для опредѣленія того, чѣмъ подразумѣвается подъ этимъ словомъ *развитіе*, возьму руководства г. Бунакова и г. Евтушевскаго, какъ сочиненія новыя, соединяющія въ себѣ всѣ выводы нѣмецкой педагогіи, назначенныя для руководства учителей въ народныхъ школахъ и избранныя сторонниками звуковаго способа, какъ руководства въ ихъ школѣ. Разсуждая о томъ, на чемъ долженъ быть основанъ выборъ того или другого способа обученія грамотѣ, г. Бунаковъ говоритъ<sup>1</sup>: «Нѣтъ, сужденіе о методѣ обученія на такихъ близорукихъ и шаткихъ основаніяхъ (т. е. на опытѣ) будетъ слишкомъ сомнительно. Только *теоретическая подкладка*, основанная на изученіи человѣческой природы, можетъ сдѣлать сужденія въ этой сферѣ прочными, независимыми отъ разныхъ случайностей и въ значительной степени гарантированными отъ грубыхъ ошибокъ. Поэтому, для окончательнаго выбора лучшаго способа обученія грамотѣ, слѣдуетъ остановиться прежде всего на теоретической почвѣ, на основаніи предъидущихъ разсужденій, общія условія, которые даютъ тому или другому способу дѣйствительное право называться удовлетворительнымъ съ педагогической точки зрѣнія. Вотъ эти условія: 1) Онъ долженъ быть способомъ, развивающимъ умственные силы ре-

<sup>1</sup> «Семья и Школа» 1872. Т. II. Родной языкъ, какъ предметъ обученія и проч. Н. Бунакова, стр. 35.

бенка, чтобы умѣнье грамотѣ достигалось вмѣстѣ съ развитіемъ и укрѣпленіемъ мышленія. 2) Онъ долженъ вносить въ обученіе личный интересъ ребенка, подвигая дѣло этимъ интересомъ, а не притупляющимъ насиліемъ. 3) Онъ долженъ представлять собою процессъ самообученія, возбуждая, поддерживая и направляя самодѣятельность ребенка. 4) Онъ долженъ основываться на впечатлѣніяхъ слуха, какъ того чувства, которое служитъ для воспріятія языка. 5) Онъ долженъ соединить анализъ съ синтезомъ, начиная разложеніемъ сложнаго цѣлаго на простыя части и переходя къ сложенію простыхъ началъ въ сложное цѣлое.» И такъ, вотъ на чемъ должна быть основана метода обученія. Замѣчу не для противорѣчія, но для простоты и ясности, что два послѣднія положенія совершенно излишни. Ибо безъ соединенія анализа съ синтезомъ не можетъ быть не только никакого ученія, но никакой дѣятельности мысли. И всякое ученіе, кромѣ ученія глухонѣмыхъ, основывается на слухѣ. Эти два условія поставлены только для красоты и путаницы слога, обыкновенной въ педагогическихъ разсужденіяхъ, и потому не имѣютъ значенія; по три первыхъ съ перваго взгляда представляются совершенно справедливыми какъ программа. И всякій, конечно, пожелаетъ узнать, чѣмъ обезпечивается то, что способъ этотъ будетъ *развивать, что онъ будетъ вносить личный интересъ ученика и будетъ представлять процессъ самообученія*. Но на вопросы, почему способъ этотъ соединяетъ всѣ эти качества, не только въ книгахъ гг. Бунакова и Евтушевскаго, но и во всѣхъ педагогическихъ сочиненіяхъ оспователей этой школы педагоги, вы не найдете никакого отвѣта, кромѣ туманныхъ разсужденій въ томъ родѣ, что всякое ученіе должно основываться на соединеніи анализа съ синтезомъ и непременно на слухѣ и т. п.; или же найдете, какъ у г. Евтушевскаго разсужденія о томъ, какъ въ человѣкѣ образуются впечатлѣнія, ощущенія, представленія и понятія, найдете правило, *что нужно исходить отъ предмета и доводитъ ученика до мысли, а не исходить отъ мысли, не имѣющей въ сознаніи ея точки прикрѣпленія* и т. п. За такими разсужденіями слѣдуетъ всегда тотъ выводъ, что поэтому предлагаемый г. педагогомъ приемъ даетъ то исключительно постоянное развитіе, которое и требовалось. Г. Бунаковъ, послѣ выписаннаго опредѣленія, чѣмъ долженъ быть хорошій способъ, излагаетъ, какъ надо учить дѣтей, и, изложивъ всѣ эти приемы, по моему убѣжденію и опыту ведущіе къ совершенно противоположнымъ развитію цѣлямъ, прямо и рѣшительно говоритъ <sup>1</sup>: «Съ точки зрѣнія

<sup>1</sup> «Семья и Школа». 1872. Т. II. Родной языкъ какъ предметъ обученія и др. Н. Бунакова. Стр. 41.

выставленныхъ выше основныхъ положеній для оцѣнки удовлетворительности способовъ обученія грамотѣ, способъ, только что изложенный нами въ общихъ чертахъ, представляетъ слѣдующія выпуклыя качества и особенности: 1) Какъ способъ звуковой, онъ сохраняетъ всецѣло характеристическія особенности всякаго звуковаго способа: исходить изъ впечатлѣній слуха, съ перваго раза устанавливая правильное отношеніе къ языку, и потомъ уже присоединяетъ къ нимъ впечатлѣніе зрѣнія, такимъ образомъ явно различая звукъ, матеріалъ, и букву, его изображеніе. 2) Какъ способъ, соединяющій чтеніе съ письмомъ, онъ начинается съ разложенія и переходитъ къ сложенію, соединяя анализъ съ синтезомъ. 3) Какъ способъ, переходящій къ изученію словъ и звуковъ отъ изученія предметовъ, онъ идетъ естественнымъ путемъ, способствуетъ правильному образованію представлений и понятій и дѣйствуетъ развивающимъ образомъ на всѣ стороны дѣтской природы: побуждаетъ дѣтей къ наблюдательности, къ группировкѣ наблюденій, къ словесной передачѣ ихъ, развиваетъ *вниманія чувства, умъ, воображеніе, память, даръ слова, сосредоточенность, самостоятельность, привычку работать въ обществѣ, уваженіе къ порядку*. 4) Какъ способъ, дающій посильную работу всѣмъ душевнымъ силамъ ребенка, онъ вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждая въ дѣтяхъ охоту и любовь къ ученію и обращая его въ процессъ самообученія.» Точно тоже самое дѣлаетъ и г. Евтушевскій; но почему все это такъ, остается непонятнымъ для того, кто ищетъ дѣйствительныхъ резоновъ и не запугивается словами: психологія, дидактика, методика, эвристика и т. п. Совѣтую всѣмъ тѣмъ, которые не имѣютъ склонности къ философіи и потому не имѣютъ охоты прѣвѣрить сами всѣ эти выводы педагоговъ, совѣтую не смущаться этими словами и вѣрить, что все, что неясно, не можетъ быть основаніемъ чего-нибудь, тѣмъ болѣе такого важнаго и простаго дѣла, какъ народное образованіе. Всѣ педагоги этой школы, въ особенности нѣмцы, основатели ея, исходятъ изъ той ложной мысли, что тѣ самые философскіе вопросы, которые оставались вопросами для всѣхъ философовъ отъ Платона до Канта, разрѣшены ими окончательно. Разрѣшены такъ окончательно, что процессъ пріобрѣтенія человѣкомъ впечатлѣній, ощущеній, представлений, понятій, умозаклученій, разобранныхъ ими до мельчайшихъ подробностей, что составныя части того, что мы называемъ душой или сущностью человѣка, анализированы ими, подраздѣлены на части, и такъ основательно, что уже на этомъ твердомъ знаніи безопибочно можетъ строиться наука педагогій. Фантазія эта такъ странна, что не считаю нужнымъ опро-



вергать ее, тѣмъ болѣе, что я уже это дѣлалъ въ своихъ прежнихъ педагогическихъ статьяхъ. Скажу только, что тѣ философскія разсужденія, которыя педагоги этой школы кладутъ въ основу своей теоріи, не только не абсолютно вѣрны, не только не имѣютъ ничего общаго съ дѣйствительною философіей, но даже и не имѣютъ никакого яснаго, опредѣленнаго выраженія, съ которыми большинство педагоговъ было бы единомысленно.

Но можетъ быть самая теорія педагоговъ новой школы, хотя и неудачно ссылается на философію, имѣетъ сама въ себѣ достоинства? И потому разсмотримъ, въ чемъ она состоитъ. Г. Бунаковъ<sup>1</sup> говоритъ: «Надо сообщить этимъ маленькимъ *дикарямъ* (т. е. ученикамъ) главные порядки школьнаго обученія и провести въ ихъ сознаніе такіа начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ же порахъ, на первыхъ урокахъ рисованія, чтенія, письма и всякаго элементарнаго обученія, какъ-то: правая и лѣвая сторона, вправо—влѣво, вверхъ—внизъ, рядомъ—подлѣ—около, впередъ—назадъ, вблизи—вдали, предъ—за, надъ—подъ, скоро—медленно, тихо—громко, и т. д. Какъ ни просты эти понятія, но мнѣ изъ практики извѣстно, что даже городскія дѣти, изъ зажиточныхъ семействъ, нерѣдко приходятъ въ элементарную школу, не различая правой и лѣвой стороны. Полагаю, что нѣтъ надобности распространяться, какъ необходимо выясненіе такихъ понятій для сельскихъ дѣтей, и всякій, имѣвшій дѣло съ сельской школой, знаетъ это не хуже меня.»

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

Г. Бунаковъ<sup>3</sup> совѣтуетъ сообщать понятія такъ: «Учитель можетъ начать разговоръ по своему личному усмотрѣнію: иной

<sup>1</sup> Бунакова, стран. 18.

<sup>2</sup> Методика арифметики, стр. 8.

<sup>3</sup> Бунакова, сграница 18-я и 19-я.

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

«Учитель съ перваго раза устанавливаетъ необходимый для успѣшности дѣла порядокъ: чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ, чтобы всѣ прочіе слушали и могли повторить, какъ слова учителя, такъ и слова товарищей, — чтобы желаніе отвѣчать, когда учитель обращается съ вопросомъ ко всѣмъ, заявляли поднятіемъ лѣвой руки, чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно; при чемъ учитель даетъ имъ живой примѣръ своимъ громкимъ, правильнымъ, отчетливымъ говоромъ, на дѣлѣ показывая различіе между тихо и громко, отчетливо и правильно, медленно и скоро. Учитель наблюдаетъ, чтобы въ работѣ принимали участіе всѣ дѣти, заставляя отвѣчать и повторять чужіе отвѣты то одного, то другого, то весь классъ — хоромъ, а преимущественно поднимая вялыхъ, разбѣянныхъ, шаловливыхъ: первыхъ своими учащенными вопросами онъ долженъ оживлять, вторыхъ — заставлять сосредоточиваться на предметѣ общей работы, третьихъ — сдерживать. На первое время требуется, чтобы дѣти отвѣчали полными отвѣтами, т. е. повторяющими вопросъ: мы сидимъ въ классной комнатѣ (а не кратко: въ комнатѣ); вверху, надъ головою, я вижу потолокъ; на лѣвой стѣнѣ, я вижу три окна и т. под.»

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

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

«Назовите здѣсь въ классѣ такой предметъ одинъ, которыхъ есть нѣсколько. Скамья, окно, стѣна, тетрадь, карандашъ, грифель, ученикъ и проч. Назовите такой предметъ, который въ

<sup>1</sup> Стран. 121.

классъ только одинъ. Классная доска, печь, дверь, потолокъ, полъ, образъ, учитель и проч. Если этотъ кубикъ я спрячу въ карманъ, то сколько кубиковъ будетъ у меня въ рукѣ? Ни одного. А сколько я долженъ снова положить кубиковъ въ руку, чтобы ихъ было тамъ столько же, какъ и прежде? Одинъ. Какъ понимать, когда говорятъ: «однажды Петя упалъ?» Сколько разъ Петя упалъ? Надалъ ли онъ еще когда-нибудь? Отчего же сказано однажды? Потому, что говорится только объ одномъ этомъ случаѣ, а о другомъ не говорится. Возьмите ваши доски (или тетради). Проведите одну черту такой величины (учитель чертитъ на классной доскѣ линію въ вершокъ или въ два вершка, или показываетъ на линейкѣ такую длину). Сотрите ее. Сколько черточекъ осталось? Ни одной. Начертите нѣсколько такихъ черточекъ. Придумывать какія либо еще другія упражненія для знакомства дѣтей съ числомъ одинъ было бы неестественно. Достаточно возбудить въ нихъ то представленіе о единицѣ, которое они безъ сомнѣнія имѣли и до начала обученія въ школѣ».

Далѣе у г. Бунакова идутъ упражненія о доскѣ и т. д., и у г. Евтушевскаго о числѣ 4 съ разложеніемъ. Прежде, чѣмъ разсматривать самую теорію передачи понятій, невольно представляется вопросъ: не ошибается ли вся эта теорія въ самой своей задачѣ? Справедливо ли опредѣлено то состояніе педагогическаго матерьяла, съ которымъ предстоитъ имѣть дѣло? Первое, что бросается въ глаза при этомъ, это—то странное отношеніе къ какому-то воображаемому дѣтямъ, къ такимъ, которыхъ я, по крайней мѣрѣ, не видалъ въ Россійской Имперіи. Бесѣды эти, и тѣ свѣдѣнія, которыя онѣ сообщаютъ, относятся до дѣтей ниже двухъ лѣтъ, — ибо двухлѣтнія дѣти знаютъ уже все то, что въ нихъ сообщается. По требованіямъ же отвѣтовъ относятся до попугаевъ. Всякій ученикъ 6-ти, 7-ти, 8-ми, 9-ти лѣтъ ничего не пойметъ изъ этихъ вопросовъ именно потому, что онъ все это знаетъ и не можетъ понять, о чемъ говорить. Такія требованія бесѣдъ показываютъ или совершенное незнаніе, или нежеланіе знать той степени развитія, на которой находятся ученики. Можетъ быть дѣти готентотовъ, негровъ, можетъ быть иныя нѣмецкія дѣти могутъ не знать того, что имъ сообщаютъ въ такихъ бесѣдахъ, но русскія дѣти, кромѣ блаженныхъ, всѣ, приходя въ школу, знаютъ не только, что внизъ, что вверхъ, что лавка, что столъ, что два, что одинъ и т. п., но по моему опыту крестьянскія дѣти, посылаемыя родителями въ школу, всѣ умѣютъ хорошо и правильно выражать мысли, умѣютъ понимать чужую мысль (если она выражена по русски) и знаютъ считать до 20-ти и болѣе; играли въ бабки считаютъ парами, шестерами и

знають, сколько бабокъ и сколько паръ въ шестерѣ. Очень часто, приходившіе ко мнѣ въ школу ученики приносили съ собою задачу гусей и разъясняли ее. Но даже если и допустить, что дѣти не имѣютъ такихъ понятій, которыя хотятъ имъ посредствомъ бесѣды сообщить педагоги, я не нахожу, чтобы избираемые ими средства были правильны.

Г. Бунаковъ, напримѣръ, написалъ книгу для чтенія, ту самую, которою пользовался г. Протопоповъ. Книга эта вмѣстѣ съ бесѣдами должна содѣйствовать обученію дѣтей языку. Пересматривая эту книгу, я нашелъ, что вся она тамъ, гдѣ не выписки изъ другихъ книгъ, есть рядъ сплошныхъ ошибокъ противъ языка. Тутъ есть слова: «*косари*», вмѣсто косцовъ, тогда какъ косарь есть или орудіе, или продавецъ косъ; *лиски*, не унижительное Елизавета, а уменьшительное лиса. Тутъ есть неизвѣстные слова *пекарка*, *истопка*. Тутъ есть выраженія, что *рыбка катится по полю*, что *люди веселятся всячески*, какъ *умываютъ*, что *пекарь и сараженикъ* и т. д. суть *люди труда*; что *матка частитъ* и т. под.

Относительно языка тоже совершенное незнаніе его я нахожу и у г. Евтушевскаго въ его задачахъ. «Продавецъ за яблоко *спрашивастъ* (вмѣсто просить за яблоко) три копѣйки, а дѣвочка *имѣетъ*» и т. д. Или: «у крестьянина 3 лошади, онъ запретъ ихъ *въ* возы, въ каждый возъ по одной, и поѣхалъ въ поле за сѣномъ. На сколькихъ возахъ привезъ онъ сѣно съ поля?» Во-первыхъ, въ живой рѣчи употребляется форма *воза*, а не *возы*, а во-вторыхъ, мальчикъ будетъ непременно искать загадку въ томъ, какъ это крестьянинъ ухитрился на *возахъ* привезти сѣно. А между тѣмъ г. Евтушевскій посредствомъ задачъ хочетъ образовывать понятія. Прежде всего надо бы позаботиться о томъ, чтобы орудіе передачи понятій, т. е. языкъ былъ бы правиленъ.

Сказанное касается формы, въ которой передается развитіе. Посмотримъ на самое содержаніе. Г. Бунаковъ предписываетъ дѣлать вопросы: «гдѣ можно видѣть конекъ? гдѣ сороку? гдѣ песокъ? гдѣ осу и суслика? чѣмъ покрыты сусликъ и сорока, и кошка, и какиѣ части ихъ тѣла?» (Сусликъ любимое животное новой педагогій, вѣроятно потому, что этого слова не знаетъ не одинъ крестьянскій мальчикъ въ срединѣ Россіи)<sup>1</sup>.

«Само собою разумѣется, что дѣтямъ учитель не всегда ставить прямо эти вопросы, составляющіе задуманную имъ программу урока; чаще къ рѣшенію вопроса программы приходится

<sup>1</sup> Бунакова, ст. ан. 22-я.

подвести маленькихъ и малоразвитыхъ учениковъ рядомъ навѣданныхъ вопросовъ, обращая ихъ вниманіе на ту сторону предмета, которая вѣрнѣе въ данную минуту, или побуждая ихъ припомнить что-либо изъ прежнихъ наблюденій. Такъ учитель можетъ не прямо предложить вопросъ, гдѣ можно видѣть осу? а, обращаясь къ тому или другому ученику, спрашивать: видалъ ли онъ осу? гдѣ ее видалъ? и потомъ уже, сводя показанія нѣсколькихъ, составить отвѣтъ на первый вопросъ своей программы. Отвѣчая на вопросы учителя, дѣти нерѣдко будутъ присоединять разныя замѣчанія, не идущія прямо къ дѣлу: рѣчь идетъ, напримѣръ, о томъ, какія части сороки, — иной прибавятъ совсѣмъ не кстати, что сорока скачетъ, другой — что она смѣшно стрекочетъ, третій — что она вещи крадетъ, — пусть прибавляютъ и высказываютъ все, что пробудилось въ ихъ памяти и воображеніи, — дѣло учителя сосредоточить ихъ вниманіе согласно съ программой, а эти замѣтки и прибавленія дѣтей онъ принимаетъ къ свѣденію для разработки прочихъ частей программы. Разсматривая новый предметъ, дѣти возвращаются при каждомъ удобномъ случаѣ къ предметамъ уже разсмотрѣннымъ. Такъ, когда они замѣтили, что сорока покрыта перьями, учитель спрашиваетъ: а сусликъ тоже покрытъ перьями? Чѣмъ онъ покрытъ? а курица чѣмъ покрыта? а лошадь? а ящерица? Когда они замѣтили, что у сороки двѣ ноги, учитель спрашиваетъ: а у собаки сколько ногъ? а у лисицы? а у курицы? а у осы? Какіхъ еще животныхъ знаете съ двумя ногами? съ четырьмя? съ шестью?»

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

Всѣ знанія человѣческія только за тѣмъ и подраздѣлены, что-

бы можно было ихъ удобнѣе собирать, приводить въ связь и передавать, и эти подраздѣленія называются науками. Говорить же о предметахъ внѣ научныхъ разграниченій можно что хотите и всякій вздоръ, какъ мы это и видимъ. Во всякомъ случаѣ, результатъ бесѣды будетъ тотъ, что дѣлать или велять выучить слова учителя объ сусликахъ, или свои слова передѣлать, помѣстивъ въ извѣстномъ порядкѣ (и порядкѣ не всегда правильномъ), запомнить и повторить. Отъ этого въ руководствахъ этого рода вообще всѣ упражненія *развитія* съ одной стороны страдаютъ совершенной произвольностью, съ другой стороны — излишествомъ. Напримѣръ, кажется, единственная исторійка въ урокахъ г. Бунакова, не выписанная изъ другихъ книгъ, слѣдующая (Уроки чтенія Н. Бунакова, III-я книжка):

«Мужикъ жаловался охотнику на свое горе: лисица утащила у него двухъ куръ и одну утку; она ничуть не боится дворянники Щеголя, который сидитъ на цѣпи и всю ночь ласть-заливается; ставилъ онъ западню съ кускомъ жаренаго мяса, — утромъ, по свѣжимъ слѣдамъ на снѣгу, видно, что рыжая плутовка разгуливала около дома, а въ западню не попадаетъ. Охотникъ выслушалъ рассказъ мужика и сказалъ: ладно! теперь мы посмотримъ, кто кого перехитритъ! Весь день охотникъ проходилъ съ ружьемъ и собакою, все по слѣдамъ лисы, чтобы вызнать, откуда она пробирается ко двору. Днемъ, плутовка спитъ себѣ въ норѣ, ничего не знаетъ, — тутъ-то и надо пристроиться: на пути ея охотникъ выкопалъ яму, покрылъ ее сверху досками, землей и снѣгомъ; въ нѣсколькихъ шагахъ выложилъ кусокъ мяса палой лошади. Вечеромъ онъ съ заряженнымъ ружьемъ засѣлъ въ свою засаду, приладилъ такъ, чтобы все видѣть и стрѣлять было удобно — засѣлъ и ждать. Стемнѣло. Мѣсяцъ выплылъ. Осторожно, оглядываясь и прислушиваясь, вылѣзаетъ лисичка изъ норы, подняла носъ и нюхаетъ. Она тотчасъ же почувала запахъ лошадиного мяса, бѣжитъ мелкой рысью къ тому мѣсту, и вдругъ стала, настороживши уши: видитъ хитрая, что появилась какая-то насыпь, которой не было еще вчера. Эта насыпь, видимо, смущаетъ ее и заставляетъ призадуматься; она дѣлаетъ большой обходъ, нюхаетъ, прислушивается, садится и долго смотритъ на мясо издали, такъ что стрѣлять по ней нашему охотнику никакъ нельзя: далеко. Думала, думала лисица — и вдругъ во всю прыть перебѣжала между мясомъ и насыпью. Нашъ охотникъ остерегся, не выстрѣлилъ. Онъ сообразилъ, что плутовка пытается, не сидитъ ли кто за этой насыпью: выстрѣли онъ по бѣгущей лисичкѣ, вѣроятно, промахнулся бы, и не видать бы ему плутовки, какъ своихъ ушей. Теперь же лисица успокоилась,

жасынь не страшитъ ее больше: бодро шагомъ подходить она къ мису и ѣсть его съ полнымъ удовольствіемъ. А охотникъ осторожно прицѣливается не торопясь, чтобы промаха не было Бацъ!.. Лисица подпрыгнула отъ боли и упала мертвая.»

Тутъ все произвольно: произвольно то, что лисица у мужика зимой могла утащить утку, что мужики ставятъ западни на лисицъ, что лисица спитъ днемъ въ норѣ, тогда какъ лисица спитъ только по ночамъ, произвольна для чего-то выкопанная зимою яма, покрытая досками, изъ которой не дѣлается никакого употребленія, произвольно, что лисица ѣсть лошадиное мясо, чего она никогда не дѣлаетъ, произвольна мнимая хитрость лисы, пробѣгающей мимо охотника, произвольна насынь и охотникъ, не стрѣляющій, чтобы не промахнуться, т. е. все отъ начала до конца вздоръ, въ которомъ каждый крестьянскій мальчикъ могъ бы уличить составителя исторійки, еслибы ему позволялось говорить безъ поднятія руки.

Потомъ цѣлый рядъ мнимыхъ упражненій въ урокахъ Н. Бунакова составлень изъ того, что спрашивается: кто печетъ? кто рубитъ? кто стрѣляетъ? и ученикъ долженъ говорить: пекаръ, дровосѣкъ и стрѣлокъ,—тогда какъ онъ можетъ отвѣчать также справедливо, что печетъ баба, рубитъ топоръ, а стрѣляетъ учитель, если у него есть ружье. (Уроки Бункова, книжка III, стр. 10.) Произвольно также то, что *лотка есть часть рта*, и т. п.

Остальныя всѣ упражненія, какъ на примѣръ, что утки летаютъ, а собаки? или: липа и береза деревья, а лошади? — совершенно излишнія. Кромѣ того, нужно замѣтить, что если этого рода бесѣды съ учениками дѣйствительно ведутся, какъ бесѣды (чего никогда не бываетъ), т. е. если ученикамъ позволяютъ говорить и спрашивать, то учитель, избирая предметы прѣстые (они самыя трудныя), на каждомъ шагѣ становится въ тупикъ: отчасти отъ незнанія (такъ г. Протопоповъ спрашивалъ у г. Морозова, какъ называется часть колеса, надѣваемая на ось, когда онъ дѣтямъ объяснялъ колесо), отчасти отъ того, что *ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise antworten*.

Въ преподаваніи ариметики, основанномъ на томъ же педагогическомъ началѣ, происходитъ совершенно тоже самое. Точно также или сообщается ученикамъ то, что они знаютъ, или совершенно произвольно сообщаются имъ ни на чемъ не основанныя комбинаціи извѣстнаго рода. Выписанный урокъ и всѣ уроки до 10-го суть только сообщеніе того, что всѣ и всякія дѣти знаютъ. Если они часто не отвѣтятъ на такого рода вопросы, то это происходитъ только отъ того, что вопросъ иногда самъ

по себѣ (какъ *возы*) дурно выражень, или дурно выражень относительно дѣтей. Затрудненіе, которое находятъ дѣти въ отвѣтѣ на такого рода вопросы, происходитъ отъ того самаго, отчего рѣдкій ребенокъ сразу отвѣтитъ на вопросъ: у Ноя было 3 сына, Симъ, Хамъ и Іафетъ; кто ихъ былъ отецъ? Затрудненіе тутъ не математическое, а синтаксическое, зависящее отъ того, что въ изложеніи задачи и въ вопросѣ не одно и тоже подлежащее; когда же къ синтаксическому затрудненію примѣшивается еще неумѣніе составителя задачъ выражаться по-русски, то ученику становится очень трудно; но трудность уже вовсе не математическая. Пусть кто нибудь сразу пойметъ слѣдующую задачу г. Евтушевскаго. «У одного мальчика было 4 орѣха, у другого 5. *Второй* отдалъ *первому* всѣ свои орѣхи, а *этотъ* отдалъ *третьему* 3 орѣха, а остальные раздалъ по ровну тремъ *другимъ* товарищамъ. Сколько орѣховъ получилъ каждый изъ *послѣднихъ*?» Скажите эту задачу такъ: у мальчика было 4 орѣха. Ему дали еще 5. Онъ отдалъ 3 орѣха. А остальные хочетъ раздать тремъ товарищамъ. По сколько онъ можетъ дать каждому?—пятилѣтній мальчикъ рѣшилъ ее. Потому что задачи нѣтъ никакой, а затрудненіе можетъ встрѣтиться только или въ дурной постановкѣ вопроса, или въ недостаткѣ памяти. И это синтаксическое затрудненіе, преодолеваемое дѣтьми посредствомъ долгихъ и трудныхъ упражненій, служить поводомъ учителю думать, что, уча дѣтей тому, что они знаютъ, онъ ихъ учитъ чему-нибудь. Совершенно также произвольно въ ариметикѣ сообщаются дѣтямъ комбинаціи и разложеніе чиселъ по извѣстному приему и порядку, имѣющему свое основаніе только въ фантазіи учителя. Г. Евтушевскій пишетъ <sup>1</sup>:

«*Четыре*. 1) Образованіе числа. На верхней планѣй доски учитель ставитъ три кубика вмѣстѣ 111. Сколько здѣсь кубиковъ? Потомъ приставляетъ четвертый кубикъ. А теперь сколько? 1111. Какъ же составляются четыре кубика изъ трехъ и одного? Нужно къ тремъ кубикамъ прибавить, приставить одинъ кубикъ.

2) Разложеніе на слагаемыя. Какъ можно составить четыре кубика? или: какъ четыре кубика можно разложить? Четыре кубика можно разложить на два и два 11.11. Четыре кубика можно составить изъ одного, одного, одного и еще одного, или взять четыре раза по одному кубикъ 1.1.1.1. Четыре кубика можно разложить на три и одинъ 111. 1. Можно составить изъ одного, одного и двухъ 1.1. 11. Можно ли еще какъ нибудь иначе разложить четыре кубика?—ученики убѣждаются, что никакого дру-

<sup>1</sup> Методика ариметики В. Евтушевскаго, изд. 3, 1873 г. стр. 128.



того, стличнаго отъ этихъ, разложенія быть не можетъ. Если ученики станутъ еще разлагать четыре кубика такимъ образомъ: одинъ, два и одинъ, или: два, одинъ и одинъ, или: одинъ и три, то учителю легко показать имъ, что эти разложенія составляютъ повтореніе уже имѣющихся разложеній, только въ другомъ порядкѣ.

«Всякій разъ по указаніи новаго приема разложенія предложеннаго учениками, учитель на одной изъ плашекъ доски представляетъ кубики въ томъ видѣ, какъ они изображены здѣсь. Такимъ образомъ въ нашемъ случаѣ на верхней планкѣ будутъ стоять четыре кубика вмѣстѣ, на второй два и два, на третьей четыре кубика раздѣльно на нѣкоторомъ разстояніи одинъ отъ другого, на четвертой три и одинъ, и на пятой одинъ, одинъ и два.

«3) Разложеніе въ порядкѣ. Весьма можетъ случиться, что дѣти сразу укажутъ разложеніе числа на слагаемыя въ порядкѣ; но и тогда третье упражненіе нельзя считать лишнимъ. Для установленія порядка въ разложеніи предлагаются классу такіе вопросы: вотъ вы составили четыре кубика изъ двоекъ, изъ отдѣльныхъ кубиковъ и изъ троекъ, въ какомъ порядкѣ лучше поставить намъ кубики на доскѣ? Съ чего начать разложеніе четырехъ кубиковъ? Съ разложенія на отдѣльные кубики. Какъ составить четыре кубика изъ отдѣльныхъ кубиковъ? Надо взять четыре раза по одному. Какъ составить четыре кубика изъ двоекъ изъ паръ? Нужно взять двѣ двойки: два раза по два кубика; двѣ пары кубиковъ. Какъ потомъ разлагать четыре кубика? Можно составить изъ троекъ; для этого взять три и одинъ, или одинъ и три. Выясняется ученикамъ, что послѣднее разложеніе, т. е.  $1+1+2$ , не подходитъ подъ принятый порядокъ и есть видоизмѣненіе одного изъ первыхъ трехъ».

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

по одной. Также извѣстно, что 4 произошло изъ приложенія два раза по 1 къ 2, такъ какъ ему извѣстно, что два раза одинъ есть два. Чему же тутъ учатся дѣти? Или тому, что они знаютъ, или тому процессу счета, который по фантазій учителя долженъ быть ими заученъ. На дняхъ мнѣ случилось быть свидѣтелемъ урока математики по методу Грубе. У ученика было спрошено: «сколько будетъ 8 и 7?»—онъ заторопился и сказалъ 16. Сосѣдъ его также поторопился и, не поднявъ лѣвой руки, сказалъ: 8 и 8 будетъ 16, а безъ одного 15. Учитель строго остановилъ сказавшаго это и заставилъ перваго спрошеннаго прикладывать сначала къ 8 по одному, пока онъ не дойдетъ до 15, хотя мальчикъ этотъ давно уже зналъ, что онъ ошибся. Въ школѣ этой приходилось число 15, а 16 *должно было быть неизвѣстно*.

Я боюсь, что многіе, читая или слушая всѣ эти мои длинныя опроверженія приѣмовъ нагляднаго обученія и счета по Грубе, скажутъ: да про что же тутъ говорить? Развѣ не очевидно, что все это есть безсмыслица, которую не стоитъ критиковать? Къ чему подбирать ошибки и промахи какихъ-то Бунакова и Евтушевскаго и критиковать то, что ниже всякой критики? Я самъ такъ думалъ, пока не былъ наведенъ на наблюденіе того, что дѣлается въ педагогическомъ мірѣ, и не убѣдился, что гг. Бунаковъ и Евтушевскій не *какіе-нибудь*, а авторитеты въ нашей педагогій, и что то, что они предписываютъ, уже исполняется въ нашихъ школахъ. По заholустьямъ уже можно найти учителей, въ особенности учительницъ, которые, разложивъ предъ собой руководства Евтушевскаго и Бунакова, прямо по нимъ спрашиваютъ, сколько будетъ одно перо и одно перо, и чѣмъ покрыта журица. Да, все это было бы смѣшно, если бы это былъ только вымыселъ теоретика, а не указаніе для практическаго дѣла, и указаніе, которому уже слѣдуютъ нѣкоторые, и если бы это дѣло не касалось одного изъ самыхъ важныхъ людскихъ дѣлъ въ жизни,—воспитанія дѣтей. Мнѣ было смѣшно, когда я читалъ это, какъ теоретическія фантазій; но когда я узналъ и увидалъ, что это дѣлаютъ надъ дѣтьми, мнѣ стало и жалко, и стыдно. Въ теоретическомъ отношеніи, не говоря о томъ, что они ошибочно опредѣляютъ цѣль ученія, педагоги этой школы дѣлаютъ ту существенную ошибку, что они отступаютъ отъ условій всякаго преподаванія, будетъ ли преподаваніе на высшей или на низшей ступени науки, въ университетѣ или въ народной школѣ. Существенныя условія всякаго преподаванія состоятъ въ томъ, что изъ безчисленнаго количества разнородныхъ явленій избираются однородныя явленія и законы этихъ явленій сообщаются учащимся. Такъ, при обученіи языку (грамотѣ) сооб-

щаются ученикамъ законы слова, въ математикѣ законы чиселъ. Обучение языку состоитъ въ сообщеніи законовъ разложенія и обратнаго сложенія реченій, словъ, слоговъ, звуковъ,—и законы эти составляютъ предметъ обученія. Обучение математикѣ состоитъ въ сообщеніи законовъ сложенія и разложенія чиселъ (но прошу замѣтить, не въ процессы сложенія и разложенія чиселъ, а въ сообщеніи *законовъ* этого сложенія и разложенія). Такъ, первый законъ состоитъ въ томъ, что можно разсматривать собраніе единицъ, какъ единицу другого разряда, — то самое, что дѣлаетъ всякій ребенокъ, говоря:  $2 + 1 = 3$ . Онъ разсматриваетъ 2, какъ нѣкоторую единицу. На этомъ законѣ основываются слѣдующіе законы нумераціи, потому сложенія и всей математики. Но произвольные разговоры объ *остѣ*, *листьѣ* и т. под. или задачи въ предѣлахъ 10 разложенія на всѣ манеры — не могутъ составлять предмета обученія, такъ какъ они, во-первыхъ, выступаютъ изъ предѣловъ предмета и, во-вторыхъ, не трактуютъ о законахъ его.

Такимъ мнѣ представляется дѣло съ теоретической стороны; но теоретическая критика часто можетъ ошибаться, и поэтому постараюсь свѣрить мои выводы съ практическими данными. На экзаменѣ г. Протопоповъ далъ намъ образецъ практическихъ результатовъ, какъ нагляднаго обученія, такъ и математики по методу Грубе. Одному изъ старшихъ мальчиковъ было сказано: положи руку подъ книгу, чтобы показать, что онъ обученъ понятіямъ *на* и *подъ*, и умный мальчикъ, который зналъ, что *на* и *подъ* (я увѣренъ) еще будучи трехъ лѣтъ, положилъ руку на книгу, когда ему сказали положи *подъ книгу*. Такіе примѣры я постоянно видѣлъ, и они яснѣе всего показываютъ, какъ не нужно, чуждо, совѣстно, мнѣ хочется сказать, это наглядное обученіе русскихъ дѣтей. Русскій ребенокъ не можетъ и не хочетъ вѣрить (онъ имѣетъ слишкомъ большое уваженіе къ учителю и себѣ), чтобы его серьезно спрашивали, потолокъ внизу или наверху, или сколько у него ногъ. Въ ариметикѣ мы тоже видѣли на экзаменѣ, что ученики г. Протопопова, не знавшіе даже писать цифръ и упражнявшіеся во все время ученія только въ умственномъ счисленіи до 10, въ продолженіе получаса не переставали врать, на самые разные манеры, на вопросы, которые имъ задавалъ учитель въ предѣлѣ чиселъ до 10. Стало быть, обученіе умственному счисленію ни къ чему не повело, и трудность синтаксическая, состоящая въ распутываніи вопроса, дурно поставленнаго, осталась для нихъ такою же, какою и была. И такъ, практическіе результаты бывшаго экзамена не подтвердили полезности развитія. Но я хочу быть вполне точнымъ и

добросовѣстнымъ. Можетъ быть, процессъ развитія, сначала ограничивающійся не столько изученіемъ, сколько анализомъ того, что уже знаютъ ученики, потомъ приносить результаты. Можетъ быть, сначала учитель, посредствомъ анализа овладѣвая умомъ учениковъ, впослѣдствіи уже твердо и легко ведетъ ихъ дальше, и изъ тѣсной области описаній стола и счета 2 и 1 ведетъ ихъ въ дѣйствительную область знанія, въ которой ученики не ограничиваются ученіемъ того, что знаютъ, но узнаютъ уже и новое и узнаютъ это новое новымъ, болѣе легкимъ, разумнымъ способомъ. Это предположеніе подтверждается и тѣмъ, что всѣ нѣмецкіе педагоги и послѣдователи ихъ, въ томъ числѣ и г. Бунаковъ, прямо говорятъ: что наглядное обученіе должно служить какъ бы вступленіемъ къ *родиноуѣденію* и *естествоуѣденію*. Но мы тщетно бы стали искать въ руководствѣ г. Бунакова, какимъ образомъ преподавать это *родиноуѣденіе*, если подразумѣвать подъ этимъ словомъ какія нибудь дѣйствительныя знанія, а не описанія избы и сѣней, того, что знаютъ дѣти. Г. Бунаковъ, на 200-й страницѣ, объяснивъ, какъ надо учить тому, гдѣ потолокъ и гдѣ печка, здѣсь очень кратко говорить: «теперь слѣдовало бы перейти къ третьей ступени нагляднаго обученія, содержаніе которой было опредѣлено мною такъ: «Изученіе края, уѣзда, губерніи, всего отечества, съ его естественными произведеніями и населеніемъ, въ общихъ чертахъ, какъ очеркъ отечествоуѣденія и начало естествознанія, съ преобладаніемъ чтенія, которое, опираясь на непосредственныя наблюденія двухъ первыхъ ступеней, расширить умственный кругозоръ учащихся, сферу ихъ представленій и понятій». Уже изъ этого опредѣленія видно, что здѣсь наглядность является дополненіемъ къ объяснительному чтенію и разсказу учителя, слѣдовательно, и рѣчь о занятіяхъ третьяго года болѣе относится къ разсмотрѣнію втораго занятія, входящаго въ составъ учебнаго предмета, который называется роднымъ языкомъ, — объяснительнаго чтенія».

Обращаемся къ третьему году, къ объяснительному чтенію, но тамъ не находимъ ровно ничего, указывающаго на то, какъ передавать новія свѣдѣнія, исключая того, что хорошо читать такіа-то и такіа-то книги и при чтеніи дѣлать такіе-то вопросы. Вопросы весьма странные (для меня, по крайней мѣрѣ), какъ, напримѣръ, сравненіе статьи о водѣ Ушинскаго и статьи о водѣ Аксакова, и требованіе отъ учениковъ, чтобы они объяснили, что Аксаковъ разсматриваетъ воду, какъ явленіе природы, а Ушинскій, какъ вещество, и т. д. Стало бы встрѣчаемъ тоже самое навязыванье ученикамъ взглядовъ, подраздѣленій (большею частью

невѣрныхъ) учителя, а ни одного слова, ни одного намека на то, какимъ же способомъ передаются какія-нибудь новыя знанія.

Неизвѣстно, что будетъ преподаваться: естественная исторія, географія ли? Ничего нѣтъ, кромѣ чтенія съ вопросами, въ родѣ тѣхъ, которые я привелъ. По другой сторонѣ обученія слову, — грамматикѣ и правописанію, — точно также тщетно бы мы стали искать какого-нибудь новаго приѣма обученія, основаннаго на предшествовавшемъ развитіи. Все таже старая грамматика Перевлевскаго, начинающаяся съ философскихъ опредѣленій, и потому съ синтаксическаго разбора, служить основаніемъ всѣхъ новыхъ грамматическихъ руководствъ, и руководства г. Бунакова.

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

Характеръ этого преподаванія остается вездѣ одинъ и тотъ же. Все вниманіе обращается на то, чтобы учить тому, что ученикъ знаетъ. А такъ какъ ученикъ знаетъ то, чему его учать, и легко по желанію учителя передаетъ въ томъ и въ другомъ порядкѣ то, что отъ него требуется, то учителю кажется, что онъ чему-то учитъ, и успѣхи учениковъ большіе, и учитель, не обращая никакого вниманія на то, что составляетъ самую трудность ученія, т. е. учить новому, преспокойно толчется на одномъ мѣстѣ. Отъ этого происходитъ, что наша педагогическая литература завалена руководствами для нагляднаго обученія, для предметныхъ уроковъ, руководствами, какъ вести дѣтскіе сады (одно изъ самыхъ безобразныхъ порожденій новой педагогіи), картинами, книгами для чтенія, въ которыхъ повторяются все тѣже и тѣже статьи о лисицѣ, о тетеревѣ, тѣже стихи, для чего-то написанные прозой въ разныхъ перемѣщеніяхъ и съ разными объясненіями; но у насъ нѣтъ ни одной новой статьи для дѣтскаго чтенія, ни одной грамматики русской, ни славянской, ни славянскаго лексикона, ни ариѳметики, ни географіи, ни исторіи для народныхъ школъ. Всѣ силы поглощены на руководства къ обученію дѣтей тому, чему не нужно и нельзя учить дѣтей въ школахъ, чему всѣ дѣти учатся изъ жизни. И понятно, что книги этого рода могутъ являться безъ конца. Ибо грамматика, ариѳ-

метика можетъ быть одна, но упражненій и разсужденій въ родѣ тѣхъ, которыя я приводилъ изъ Бунакова, и порядковъ разложенія чиселъ изъ Евтушевскаго, можетъ быть безчисленное количество. Педагогика находится въ томъ же положеніи, въ какомъ бы находилась наука о томъ, какъ должно ходить человѣку; и люди стали бы искать правилъ, какъ учить дѣтей ходить, предписывая имъ собирать тотъ мускулъ, вытянуть другой и т. д. и т. д. Такое положеніе новой педагогики прямо вытекаетъ изъ двухъ ея основныхъ положеній: 1) что дѣло школы есть развитіе, а не наука, и 2) что развитіе и средства достиженія его могутъ быть опредѣлены теоретически. Изъ этого послѣдовательно вытекло то жадное и часто смѣшное положеніе, въ которомъ находится школьное дѣло. Силы тратятся напрасно; народъ, въ настоящую минуту жаждущій образованія, какъ изсохшая трава жаждетъ воды, готовый принять его, просящій его, — вмѣсто хлѣба получаетъ камень и находится въ недоумѣніи: онъ ли ошибался, ожидая образованія, какъ блага, или что-нибудь не такъ въ томъ, что ему предлагаютъ? Что дѣло стоитъ такъ, не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія для всякаго человѣка, который узнаетъ нѣкоторую теорію школьнаго дѣла и знаетъ дѣйствительное состояніе его среди народа. Но невольно представляется вопросъ: какимъ образомъ дѣло стало въ такое странное положеніе? Какимъ образомъ люди честные, образованные, искренно любящіе свое дѣло и желающіе добра, каковыми я считаю огромное большинство моихъ оппонентовъ, могли стать въ такое странное положеніе и такъ глубоко заблудиться?

Вопросъ этотъ занималъ меня, и я постараюсь сообщить тѣ отвѣты, которые я нашелъ на него. На это было много причинъ. Самая естественная причина, приведшая педагогику на тотъ ложный путь, на которомъ она находится, есть критика стараго, критика только для критики, безъ постановки новыхъ началъ вмѣсто тѣхъ, которыя критиковались. Всѣмъ извѣстно, что критика есть легкое дѣло, и что она бываетъ совершенно безплодна и часто вредна, если рядомъ съ осужденіемъ чего бы то ни было, не указываются тѣ начала, на основаніи которыхъ осуждается. Если говорится, что это дурно потому, что мнѣ не нравится, или потому, что всѣ говорятъ, что это дурно, или даже потому, что это дѣйствительно дурно, но если я не знаю, какъ должно быть хорошо, то эта критика будетъ всегда бесполезна и вредна. Воззрѣнія педагоговъ новой школы основаны прежде всего на критикѣ прежнихъ приемовъ. Даже теперь, когда казался бы уже лежачаго не бить, въ каждомъ руководствѣ, въ каждой бесѣдѣ мы читаемъ и слышимъ, *чло вредно читать безъ вниманія, что*

нельзя заучивать опредѣленіе чиселъ и дѣйствій надъ числами, что бессмысленное заучиваніе вредно, что знать дѣйствія съ тысячами, не умѣя считать  $2+3$ , вредно, и т. под. Главная исходная точка есть критика старыхъ приѣмовъ, и придумываніе новыхъ, сколь возможно болѣе противоположныхъ старымъ, но отнюдь не постановка новыхъ основаній педагогій, изъ которыхъ могли бы вытекать новые приемы.

Критиковать употребившіеся способъ обученія грамотѣ посредствомъ заучиванія цѣлыхъ страницъ псалтири и обученія ариметикѣ посредствомъ ученія наизусть того, что есть число и т. п., очень легко. Замѣчу, во-первыхъ, что теперь и не нужно нападать на эти приемы, что едва ли есть еще такіе учителя, которые оставали бы ихъ, и во во-вторыхъ, что если, критикуя такія явленія въ печати и здѣсь въ засѣданіяхъ (какъ я замѣтилъ), хотѣли дать почувствовать, что я защитникъ стариннаго способа обученія, то это происходило только отъ того, что мои возражатели, по молодости лѣтъ, вѣроятно и не знали, что чуть не 20 лѣтъ тому назадъ, я, сколько имѣлъ умѣнья и силы, боролся съ этими старыми приѣмами педагогій и содѣйствовалъ ихъ уничтоженію.

Итакъ было найдено, что старые приемы обученія нигуда не годятся, и, не поставивъ никакихъ новыхъ основъ, стали искать новыхъ приѣмовъ. Я потому говорю: не поставивъ новыхъ основъ, что единственные прочныя основы педагогій есть только двѣ:

1) Опредѣленіе критеріи того, *чему* нужно учить, и 2) критерія того, *какъ* нужно учить, т. е. опредѣленіе того, что избранные предметы суть необходимыѣйшіе, и того, что избранный способъ есть наилучшій.

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

Дѣйствительный же насущный вопросъ педагогій, который 15-ть лѣтъ тому назадъ я ищентно пытался поставить во всей его значительности, вопросъ: *почему знать, чему и какъ учить?* остался даже не затронутымъ. Вслѣдствіе этого произошло то, что какъ скоро стало очевидно, что старый способъ негодится, не стали отыскивать, почему и какъ узнать, какой будетъ лучше способъ, а тотчасъ же стали искать другой, самый противоположный старому. Поступили также, какъ бы поступилъ чело-

вѣтъ, у котораго къ зимѣ въ домѣ оказалось-бы холодно, и онъ, не позаботясь о томъ, почему холодно и какъ пособить горю, пошелъ бы отыскивать другой домъ, который былъ бы какъ можно менѣе похожъ на прежній. Я былъ тогда за границей и помню вездѣ встрѣчавшихся мнѣ тогда скитавшихся по Европѣ пословъ, разыскивавшихъ новую вѣру, т. е. чиповниковъ министерства, изучавшихъ нѣмецкую педагогію.

Мы избрали приемы обученія ближайшихъ сосѣдей нашихъ нѣмцевъ во первыхъ потому, что мы всегда особенно склонны подражать нѣмцамъ, во вторыхъ потому, что это былъ способъ самый сложный и хитрый, а ужъ если брать чужое, то разумѣется самое послѣднее—модное и хитрое; а въ третьихъ въ особенности потому, что эти приемы были болѣе всего противоположны нашимъ старымъ приемамъ. Итакъ новыя приемы взяты у нѣмцевъ, и не одни, а съ теоретической подкладкой, т. е. съ квази-философскимъ оправданіемъ этихъ приемовъ. И теоретическая подкладка эта оказала и оказываетъ большія услуги. Какъ скоро родители или просто здравомыслящіе люди, занимающіеся дѣломъ образованія, выражаютъ сомнѣніе въ томъ, что въ самомъ ли дѣлѣ хороши эти приемы, имъ говорятъ: а знаменитый Песталоцци, а Дистервегъ, а Денцишъ, а Вурстъ, а методика, эвристика, дидактика, концентризмъ?—и смѣлчаки махаютъ рукой и говорятъ: «ну Богъ съ ними. Они лучше знаютъ». Въ этихъ нѣмецкихъ приемахъ была еще и та большая выгода для учителей (причина, по которой за эти приемы особенно горячо держатся), что при нихъ учителю не нужно много старанія, не нужно дальше и дальше учиться, не нужно работать надъ собою и приемами обученія. Большую часть времени по этой методѣ учитель учить тому, что дѣти знаютъ, да кромѣ того учить по руководству, и ему легко. И безсознательно, по врожденной человеческой слабости, учитель дорожитъ этой легкостью. Весьма пріятно, съ твердымъ убѣжденіемъ, что я учу и дѣлаю дѣло важное и самое современное, рассказывать дѣтямъ изъ книжки про суслика или про то, что у лошади 4 ноги, или переставлять кубики по 2 и по 3, и спрашивать, сколько будетъ 2 и 2; но еслибы потребовалось вмѣсто суслика рассказать или прочесть что-нибудь точно занимательное, дать основанія грамматики, географіи, священной исторіи и 4-хъ правилъ, то учитель сейчасъ бы былъ приведенъ къ тому, чтобы поработать надъ собою, перечесть многое, освѣжить свои знанія.

Итакъ окрытированъ старый приемъ, взять у нѣмцевъ другой. Способъ этотъ такъ чуждъ нашему русскому не-педантическому складу ума, уродства его такъ ярко бросаются въ глаза, что ка-



залось бы способъ этотъ никакъ не можетъ привиться въ Россіи, а между прочимъ онъ прилагается, хотя и въ малыхъ размѣрахъ, но прилагается, и даже даетъ въ нѣкоторомъ отношеніи результаты иногда лучшіе, чѣмъ старый церковный способъ. Это происходитъ отъ того, что такъ какъ способъ взять у насъ (и въ Германіи первоначально вытекъ) изъ критики стараго приѣма, то въ этомъ способѣ дѣйствительно откинуты всѣ недостатки стараго, хотя именно, въ крайнемъ противоположеніи старому, доведенномъ съ особеннымъ, свойственнымъ нѣмцамъ, педантизмомъ до послѣдней крайности, проявились новые недостатки, едва ли не большіе, чѣмъ прежніе. Прежде учили грамотѣ, у насъ присоединяя къ согласному звуку ненужныя длинныя прибавки (буки-уки, вѣди-ѣди), у нѣмцевъ es, em, be, se и т. д., т. е. присоединяя гласную къ согласному звуку то сзади то спереди, и въ этомъ лежало затрудненіе. Теперь впали въ другую противоположность, и хотять называть согласный звукъ безъ присоединенія гласной, что очевидно невозможно. Въ грамматикѣ Ушинскаго (Ушинскій родоначальникъ у насъ звуковой методы) и во всѣхъ звуковыхъ руководствахъ при изложеніи грамматики согласные звуки опредѣляются такъ: *«тотъ звукъ, который нельзя выговорить отдѣльно»* <sup>1</sup>. И этому-то самому звуку учатъ прежде всего ученика. Когда я дѣлалъ замѣчаніе, что нельзя выговорить отдѣльно *бз*, а выходитъ всегда почти *бы*, мнѣ говорили, что это происходитъ отъ того, что не всѣ это умѣютъ, что надо большое искусство, чтобы выговаривать согласный звукъ. И я самъ видѣлъ, какъ г-нъ Протопоповъ, когда ученикъ, по своимъ понятіямъ, выговорилъ совершенно удовлетворительно коротко *бз*, поправлялъ его разъ 10-ть до тѣхъ поръ, пока онъ оторвалъ сколько можно. И съ этихъ то *бз*, *сз*, съ тѣхъ звуковъ, которыхъ нельзя выговорить, какъ ихъ опредѣляетъ Ушинскій, или для выговора которыхъ нужна особенная виртуозность, съ этихъ звуковъ начинаютъ ученье грамотѣ по педантическимъ нѣмецкимъ руководствамъ.

Прежде учили наизусть безъ смысла склады (это было дурно); въ крайнюю противоположность этому, новая манера предписываетъ совсѣмъ не отдѣлять складовъ, что рѣшительно невозможно въ длинномъ словѣ и что въ дѣйствительности никогда не исполняется. Всякій учитель по звуковому способу чувствуетъ необходимость дать ученику отдохнуть на одной части слова и выговорить ее отдѣльно. Это дѣлалъ и г-нъ Протопоповъ, но ни за что не сознается въ этомъ, потому что это было-бы признаніе

<sup>1</sup> «Родное Слово» годъ третій

въ *складахъ*. Прежде читали непонятный, по слишкомъ высокому и глубокому смыслу, для дѣтей псалтырь (что было дурно); въ противоположность этому заставляютъ читать не имѣющія уже никакого содержанія фразы и заставляютъ объяснять всякое понятное слово, или заучивать непонятное. Въ старой школѣ учитель ничего не говорилъ съ учениками; теперь предписано учителю говорить съ учениками что попало, или то, что они знаютъ, или то, чего не нужно знать. Въ математикѣ прежде заучивали опредѣленіе дѣйствій, теперь и самихъ дѣйствій уже не дѣлаютъ, такъ какъ только на 3-й годъ, по Евтушевскому, приступаютъ къ нумераціи, и предполагаютъ, что нужно учить дѣтей въ продолженіи цѣлаго года считать до 10. Прежде заставляли учениковъ дѣлать дѣйствія съ отвлеченными большими числами, не обращая вниманія на другую сторону математики, распутываніе задачи (составленіе уравненія). Теперь учатъ распутыванію задачъ, составленію уравненій на малыхъ числахъ прежде, чѣмъ ученики знаютъ еще нумерацію и обращеніе съ дѣйствіями. Тогда какъ всякому учителю опытъ показываетъ, что трудность составленія уравненій или распутыванія задачъ преодолевается только общимъ, не школьнымъ, а жизненнымъ развитіемъ. Было замѣчено, — что совершенно справедливо, — что нѣтъ лучшаго пособія для ученика, когда онъ затрудняется постановкой задачи съ большими числами, какъ то, чтобы дать ему точно такую-же задачу на малыхъ числахъ. Ученикъ, изъ жизни научившійся рѣшать ощупью задачи съ малыми числами, сознаетъ процессъ рѣшенія и этотъ процессъ переноситъ на задачу съ большими числами. Замѣтивъ это, новые педагоги стараются обучать только распутыванію задачъ на малыхъ числахъ, т. е. тому самому, что не можетъ быть предметомъ обученія, а есть дѣло жизни. Въ преподаваніи грамматики новая школа осталась также послѣдовательна своей исходной точкѣ, — критикѣ стараго и усвоенію самаго противоположнаго приема. Прежде заучивали наизусть опредѣленіе частей рѣчи и отъ этимологии переходили къ синтаксису, теперь начинаютъ не только съ синтаксиса, но и съ логики, которую пытаются передать дѣтямъ. По грамматикѣ г-на Бунакова, которая есть сокращеніе грамматики Перевлевскаго, даже съ выборами тѣхъ же примѣровъ, изученіе грамматики начинается съ разбора синтаксическаго, столь труднаго и скажу даже шаткаго въ русскомъ языкѣ, не подчиняющемся вполнѣ классическимъ формамъ синтаксиса. Такъ что въ общемъ новая школа отстранила нѣкоторые недостатки, изъ которыхъ главные — лишній прибавокъ къ согласной и заучиваніе наизусть опредѣленій, и въ этомъ имѣетъ преимущество

передъ старымъ способомъ и даетъ въ чтеніи и письмѣ иногда лучшіе результаты; но за то внесла новые недостатки, состоящіе въ томъ, что содержаніе чтенія есть самое бессмысленное, и въ томъ, что ариметика, какъ ученіе, уже совершенно не преподается.

Въ практикѣ (ссылаюсь въ этомъ на всѣхъ инспекторовъ училищъ, на всѣхъ членовъ училищныхъ совѣтовъ, посѣщавшихъ училища, на всѣхъ учителей) въ практикѣ, въ массѣ школъ, гдѣ предписывается эта нѣмецкая метода, совершается за рѣдкими исключеніями вотъ что. Дѣти учатся не по звуковому, а по буквослагательному способу; называютъ вмѣсто *бъ* согласную *бы*, *вы*, и раздѣляютъ слова на склады. Наглядное обученіе совсѣмъ опускается, ариметика вовсе нейдетъ, и читать дѣтямъ совершенно нечего. Учителя, безсознательно для самихъ себя, отступаютъ отъ требованій теоретическихъ и поддѣлываются подъ требованія народа. Эти практическіе результаты, вездѣ повторяющіеся, казалось, могли доказать невѣрность самаго метода; но въ средѣ педагоговъ, тѣхъ, которые пишутъ руководства и предписываютъ правила, существуетъ такое полное незнаніе и нежеланіе знать народъ и его требованія, что отношеніе дѣйствительности къ этимъ приемамъ нисколько не нарушаетъ хода ихъ дѣла. Трудно представить себѣ то воззрѣніе на народъ, которое существуетъ въ этомъ мірѣ педагоговъ, и изъ котораго вытекаетъ ихъ методъ и всѣ дальнѣйшіе приемы обученія. Г. Бунаковъ, съ необыкновенною наивностью, въ доказательство того, какъ необходимо наглядное обученіе и развитіе для дѣтей въ русской школѣ, приводитъ слова Песталоци: «Пусть кто-нибудь, жившій среди простаго народа, говоритъ онъ, — опровергнетъ мои слова, что ничего нѣтъ труднѣе, какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчитъ. Швейцарскіе священники подтверждаютъ, что когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что ему говорятъ, а священники не понимаютъ, что ему говоритъ народъ. Городескіе жители, переселяющіеся въ деревню, изумляются неспособности туземцевъ говорить; проходятъ годы, пока деревенская прислуга научается объясняться съ хозяевами». Это-то отношеніе простолюдина въ Швейцаріи къ образованному сословію полагается основаніемъ такого же отношенія у насъ.

Полагаю излишнимъ распространяться о томъ, что всякому извѣстно, что во всей Германіи народъ говоритъ особеннымъ языкомъ, называемымъ платдейчъ, и что въ нѣмецкой Швейцаріи этотъ платдейчъ особенно далекъ отъ нѣмецкаго языка, а что въ Россіи напротивъ мы часто говоримъ дурнымъ языкомъ, а на-

родъ всегда хорошимъ, и что въ Россіи будетъ гораздо вѣрнѣе, если слова Песталоци сказать отъ лица мужиковъ, говорящихъ объ учителяхъ. Мужикъ и крестьянскій мальчикъ скажутъ совершенно справедливо, что весьма трудно понимать, что говорятъ эти существа, подразумѣвая учителей. Незнаніе народа такъ полно въ этомъ мірѣ педагоговъ, что они смѣло говорятъ, будто въ крестьянскую школу приходятъ дикари, и потому смѣло учатъ ихъ тому, что *внизъ*, что *вверхъ*, что классная доска стоитъ на *на* подставкѣ и подъ нею лоточекъ. Они не знаютъ того, что еслибы ученики спрашивали учителя, то очень много бы оказалось вещей, которыхъ не знаетъ учитель; что если, напримѣръ, стереть краску съ доски, то всякій почти мальчикъ скажетъ, изъ какого дерева эта доска: еловая, липовая или осиновая, чего не скажетъ учитель; что про кошку и курицу мальчикъ расскажетъ всегда лучше учителя, потому что онъ наблюдалъ ихъ больше учителя; что вмѣсто задачи о возахъ, мальчикъ знаетъ задачи о воронахъ, о скотинѣ, о гусахъ (О воронахъ: Летѣло стадо воронъ и стояли дубы. Если сядемъ по двѣ вороны, воронъ не достанетъ, сядемъ по одной — дуба не достанетъ. Сколько воронъ, сколько дубовъ? О скотинѣ: На 100 рублей купишь 100 скотинъ: телятъ по полтинѣ, коровъ по 3 р., быковъ по 10 р. Сколько быковъ, коровъ и телятъ?). Педагоги нѣмецкой школы и не подозреваютъ той смѣтливости, того настоящаго жизненнаго развитія, того отъвращенія отъ всякой фальши, той готовой насмѣшки надъ всѣмъ фальшивымъ, исторія такъ присущи русскому крестьянскому мальчику — и только потому такъ смѣло (какъ я самъ видѣлъ) подъ огнемъ 40 паръ умныхъ дѣтскихъ глазъ на посмѣшище имъ выдѣлываютъ свои пуган. Только отъ этого настоящій учитель, знающій народъ, какъ бы строго ему ни предписывали учить крестьянскихъ дѣтей тому, что низъ, что верхъ, и что 2 и 3 будетъ 5, ни одинъ настоящій учитель, знающій тѣхъ учениковъ, съ которыми онъ имѣетъ дѣло, не будетъ въ состояніи этого дѣлать.

И такъ главныя причины, по которымъ мы впали въ такое странное заблужденіе, суть: 1) незнаніе народа, 2) невольное подкупающая легкость ученія тому, что знаютъ ученики, 3) склонность наша къ заимствованію отъ нѣмцевъ, и 4) критика стараго безъ постановки новыхъ основъ. Эта послѣдняя причина привела педагоговъ новой школы къ тому, что, несмотря на крайнее различіе по внѣшности новаго способа отъ стараго, онъ совершенно тождественъ ему по своимъ основаніямъ, и потому по приемамъ обученія и по результатамъ. При томъ и при другомъ способѣ существенная основа состоитъ въ томъ, что обучающій

твердо и несомѣнно знаетъ, чему и какъ нужно обучать, и это свое знаніе не почерпаетъ изъ требованій народа и изъ опыта, но разъ навсегда теоретически рѣшилъ, что именно *тому* и *такъ* нужно учить, и такъ учить. Педагогъ старинной школы, котораго я для краткости назову *церковной*, знаетъ твердо и несомѣнно, что надо учить по часовнику и псалтирю, заучивая наизусть, и не допускаетъ никакихъ измѣненій въ своихъ приѣмахъ; точно также учитель новой нѣмецкой школы знаетъ твердо и несомѣнно, что надо учить по Бунакову и Евтушевскому, начинать съ словъ *усъ* и *оса*, спрашивать о томъ, что наверху, что внизу, и рассказывать о любимомъ сусликѣ, и не допускаетъ никакихъ измѣненій въ своихъ приѣмахъ. Оба основываются на твердомъ убѣжденіи, что они знаютъ наилучшіе приемы. Изъ одинаковости основъ вытекаетъ и дальнѣйшее сходство. Учитель церковной грамоты, если вы ему скажете, что по его способу продолжительно и съ трудомъ учатся дѣти читать и писать, отвѣтитъ вамъ, что дѣло не въ чтеніи и письмѣ, а въ *Божественномъ учении*, подѣ которымъ подразумѣвается изученіе церковныхъ книгъ. Тоже самое скажетъ вамъ и учитель русской грамоты по нѣмецкому способу. Онъ скажетъ (всѣ говорятъ и пишутъ это), что дѣло не въ быстротѣ пріобрѣтенія искусства чтенія, писанія и счета, а въ *развитіи*. Оба кладутъ цѣль обученія въ чемъ-то независимомъ отъ чтенія, письма и счета, т. е. науки, а въ чемъ-то другомъ—несомѣнно нужномъ.

Сходство это продолжается до мельчайшихъ подробностей. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ, всякое ученіе до школы, всякое пріобрѣтенное знаніе внѣ школы не принимается во вниманіе, — всѣ поступающіе ученики считаются одинаково незнающими, и всѣхъ заставляютъ учиться сначала. Если въ церковную школу поступаетъ мальчикъ, знающій буквы или склады: а, бе, его переучиваютъ сначала по буки-азъ-ба. Тоже самое дѣлается и въ нѣмецкой школѣ, и г. Протопоповъ прилагалъ большія усилія, чтобы переучить мальчиковъ въ своей школѣ съ бе на бѣ и жаловался мнѣ, что это стоитъ ему большаго труда.

Точно также, какъ въ той, такъ и въ другой школѣ, случается, что нѣкоторымъ дѣтямъ *не дается* грамота. (Ссылаюсь на всѣхъ бывшихъ учителей школъ, шедшихъ по моему способу, что въ моихъ школахъ не было ни разу ни одного подобнаго случая). Мы видѣли, что изъ 7-ми учениковъ г. Протопопова одинъ оказался такой, которому грамота въ науку не пошла.

Точно также, какъ въ томъ, такъ и въ другомъ способѣ, механическая сторона обученія преобладаетъ надъ умственной. Какъ въ

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

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

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

Въ то время, какъ и теперь, существовало величайшее различіе въ отвѣтахъ на эти вопросы.

Я знаю, что нѣкоторымъ педагогамъ, заключеннымъ въ своемъ узкомъ теоретическомъ кружкѣ, кажется, что только и свѣта, что изъ окошка, и что разнорѣчія никакого уже нѣтъ.

Я прошу тѣхъ, которые такъ думаютъ, замѣтить, что имъ только такъ кажется, точно также, какъ это кажется въ кружкахъ, имъ противоположныхъ. Во всей же массѣ людей, заинтересованныхъ образованіемъ, существуетъ, какъ и прежде существовало, величайшее разнорѣчіе. Въ то время, какъ и теперь, одни,—отвѣчая на вопросъ: *ему надо учить?*—говорили, что, кромѣ грамоты, самыя полезныя для первоначальной школы знанія суть знанія естественныя; другіе, какъ и теперь, говорили, что это не нужно и даже вредно; также, какъ и теперь, одни предлагали исторію, географію, другіе отрицали ихъ необходимость; одни предлагали славянской языкъ и грамматику, законъ Божій, другіе находили и это излишнимъ, и приписывали главную важность развитію. По вопросу, *какъ учить*, было и есть еще большее разногласіе. Предлагались и предлагаются самыя противоположныя одинъ другому приемы обученія грамотѣ и ариметикѣ.

Въ книжныхъ лавкахъ рядомъ пролавались самоучители по букви-азъ-ба, уроки Бунакова, карточки Золотова, азбуки г-жи Дараганъ, и всѣ имѣли своихъ сторонниковъ. Встрѣтившись съ этими вопросами и не найдя на нихъ никакого отвѣта въ русской литературѣ, я обратился къ европейской. Прочтя то, что было писано объ этомъ предметѣ, познакомившись лично съ такъ-называемыми лучшими представителями педагогической науки въ Европѣ, я нигдѣ не только не нашелъ какого-нибудь отвѣта на занимавшій меня вопросъ, но убѣдился, что вопроса этого для педагоги, какъ науки, даже и не существуетъ, что каждый педагогъ извѣстной школы твердо вѣритъ, что тѣ приемы, которые онъ употребляетъ, суть наилучшіе, потому что они основаны на абсолютной истинѣ, и что относиться къ нимъ критически было бы бесполезно. Между прочимъ, потому ли, что, какъ я сказалъ, я взялся за дѣло народнаго образованія безъ всякихъ предвзятыхъ теорій, или потому, что я взялся за это дѣло, не издали предписывая законы, какъ надо учить, а самъ сталъ школьнымъ учителемъ въ глухой деревенской народной школѣ,—я не могъ отказаться отъ мысли, что необходимо долженъ существовать критеріумъ, по которому рѣшается вопросъ, *чему и какъ лучше учить*. Учить ли наизусть псалтырь, или классификацію организмовъ? учить ли по звуковой, переведенной съ нѣмецкаго азбукѣ, или по часовнику? Въ рѣшеніи этихъ вопросовъ мнѣ помогли нѣкоторый педагогическій тактъ, кото-

рымъ я одаренъ, и въ особенности то близкое и страстное отношеніе, въ которое я сталъ къ дѣлу. Вступивъ сразу въ самыя близкія непосредственныя отношенія съ тѣми 40 маленькими мужичками, которые составляли мою школу (я ихъ называю маленькими мужичками потому, что я нашелъ въ нихъ тѣ самыя черты смѣтливости, огромнаго запаса свѣдѣній изъ практической жизни, шутливости, простоты, отвращенія отъ всего фальшиваго, которыми вообще отличается русскій мужикъ), увидавъ эту воспримчивость, открытость къ приобрѣтенію тѣхъ знаній, въ которыхъ они нуждались, я тотчасъ же почувствовалъ, что старинный церковный способъ обученія уже отжилъ свой вѣкъ и негодится для нихъ. И я сталъ испытывать другіе предлагаемые приемы обученія; но такъ какъ принужденіе при обученіи, и по убѣжденію моему, и по характеру, мнѣ противно, я не принуждалъ и, какъ скоро замѣчалъ, что что-нибудь неохотно принимается, я не насилывалъ и отыскивалъ другое. Изъ этихъ опытовъ оказалось для меня и тѣхъ учителей, которые вмѣстѣ со мною въ Ясной-Полянѣ и другихъ школахъ, на тѣхъ же основаніяхъ свободы, занимались преподаваніемъ, что почти все то, что пишется въ педагогическомъ мірѣ для школъ, отдѣляется неизмѣримою пучиной отъ дѣйствительности, и что изъ предлагаемыхъ методовъ многіе приемы, какъ напр. наглядное обученіе, естественныя науки, звуковые приемы и другіе, вызываютъ отвращеніе и насмѣшку, и не принимаются учениками. Мы стали отыскивать то содержаніе и тѣ приемы, которые охотно воспринимались учениками, и нанали на то, что составляетъ мой методъ обученія. Но этотъ методъ становился на ряду со всѣми другими методами, и вопросъ о томъ, почему онъ лучше другихъ, оставался точно такъ же нерѣшеннымъ. Слѣдовательно, вопросъ о томъ, въ чемъ состоитъ критеріумъ того, чему и какъ должно учить, получалъ для меня еще большее значеніе; только рѣшивъ его, я могъ быть увѣренъ, что то, чему и какъ я училъ, не было ни вредно, ни бесполезно. Вопросъ этотъ какъ тогда, такъ и теперь представляется мнѣ краеугольнымъ камнемъ всей педагогіи, и разрѣшенію этого вопроса я посвятилъ изданіе педагогическаго журнала «Ясная Поляна». Въ нѣсколькихъ статьяхъ (мнѣ очень пріятно было слышать цитаты изъ нихъ, именно потому, что я не отрекаюсь теперь отъ высказаннаго тогда) я старался поставить этотъ вопросъ во всей его значительности и, сколько умѣлъ, старался разрѣшить его. Въ то время я не нашелъ въ педагогической литературѣ не только сочувствія, не нашелъ даже и противорѣчій, но совершеннѣйшее равнодушіе къ поставленному мною вопросу. Были напад-

ки на нѣкоторыя подробности, мелочи, но самый вопросъ, очевидно, никого не интересовалъ. Я тогда былъ молодъ, и это равнодушіе огорчало меня. Я не понималъ, что я съ своимъ вопросомъ: почему вы знаете, чему и какъ учить? былъ подобенъ тому человѣку, который бы, положимъ хоть въ собраніи турецкихъ пашей, обсуждающихъ вопросъ о томъ, какъ бы побольше съ народа собрать податей, предложилъ бы имъ слѣдующее: Гг., что-бы знать, съ кого сколько податей, надо разобрать вопросъ: на чемъ основано наше право взиманія? Очевидно, всѣ пашаи продолжали бы свое обсужденіе о мѣрахъ взысканія, и только молчаніемъ отозвались бы на неумѣстный вопросъ. Но обойти вопросъ нельзя. 15 лѣтъ тому назадъ, на него не обратили вниманія, и педагоги каждой школы, увѣренные, что всѣ остальные врутъ, а они правы, преспокойно предписывали свои законы, основывая свои положенія на философіи весьма сомнительнаго свойства, которую они подкладывали подъ свои теоріи.

А между прочимъ вопросъ этотъ совсѣмъ не такъ труденъ, если мы только совершенно отрѣшимся отъ предвзятыхъ теорій. Я пытался разъяснить и разрѣшить этотъ вопросъ, и, не повторяя тѣхъ доводовъ, которые желающій можетъ прочесть въ статьѣ, которую приводилъ г. Рохманиновъ, я выскажу результаты, къ которымъ я былъ приведенъ. «Единственный критеріумъ педагогическій есть свобода, единственный методъ есть опытъ». И я послѣ 15-ти лѣтъ ни на волосъ не измѣнилъ своего мнѣнія; но считаю нужнымъ съ болѣею опредѣленностію изложить то, что я разумѣю подъ этими словами относительно не только вообще образованія, но и частнаго вопроса народнаго образованія въ первоначальной школѣ. Лѣтъ 100 тому назадъ ни въ Европѣ, ни у насъ вопросъ о томъ, чему и какъ учить, не могъ имѣть мѣста. Образованіе было неразрывно связано съ религіей. Учиться грамотѣ значило учиться священному писанію. Въ магометанскихъ населеніяхъ до сихъ поръ существуетъ еще во всей силѣ эта связь между грамотой и религіей. Учиться—значить учить коранъ и потому арабскій языкъ. Но какъ скоро критеріумомъ того, чему нужно учить, перестала быть религія, и школа стала независима отъ нея, вопросъ этотъ долженъ былъ явиться. Но онъ не явился потому, что школа не вдругъ, а незамѣтными шагами освобождалась отъ зависимости отъ религіи. Теперь всѣми признано, и совершенно справедливо по моему мнѣнію, что религіи не можетъ служить ни содержаніемъ, ни указаніемъ метода образованія, но что образованіе имѣетъ своимъ основаніемъ другія требованія. Въ чемъ же состоятъ эти требованія,—на чемъ они ос-



нованы? Для того, чтобы эти основанія были несомнѣнны, необходимо: или чтобы они философски несомнѣнно были доказаны, или чтобы, по крайней мѣрѣ, всѣ образованные люди были въ нихъ согласны. Такъ ли это? Въ томъ, что въ философіи не найдены тѣ основы, на которыхъ можетъ строиться опредѣленіе того, чему нужно учить, не можетъ быть никакого сомнѣнія, тѣмъ болѣе, что самое дѣло это не есть отвлеченное, а практическое, зависящее отъ безчисленныхъ жизненныхъ условий. Еще менѣе можно найти эти основы въ общемъ согласіи всѣхъ людей, занимающихся этимъ дѣломъ, въ согласіи, которое бы мы могли принять за практическое основаніе, какъ выраженіе здраваго смысла всѣхъ. Не только въ дѣлѣ народнаго, но и въ дѣлѣ высшаго образованія, мы видимъ полнѣйшее разногласіе между лучшими представителями образованія, какъ напримѣръ въ вопросѣ о классицизмѣ и реализмѣ. И не смотря на отсутствіе основъ, мы видимъ однако, что образованіе идетъ своимъ путемъ и въ общей массѣ руководствуется только однимъ принципомъ, именно свободой. Рядомъ существуютъ классическая и реальная школа, изъ которыхъ каждая готова считать себя единственною настоящею школою, и обѣ удовлетворяютъ потребности, такъ какъ родители отдають своихъ дѣтей и въ ту и въ другую.

Въ народной школѣ точно также право это опредѣлять то, чему надо учиться, съ какой бы стороны мы ни разсматривали этотъ вопросъ, принадлежитъ народу, т. е. или самимъ ученикамъ, или родителямъ, посылающимъ дѣтей въ школу, и потому отвѣтъ на вопросъ, чему учить дѣтей въ народной школѣ, мы можемъ получить только отъ народа. Но мы скажемъ, можетъ быть, что намъ, высоко образованнымъ людямъ, не слѣдуетъ покоряться требованіямъ грубаго народа, намъ надо учить народъ, чего ему желать. Такъ думаютъ многіе, но на это могу сказать только одно: дайте твердое, несомнѣнное основаніе, почему то или другое избрано вами, покажите мнѣ такое общество, въ которомъ бы не было двухъ діаметрально противоположныхъ воззрѣній на образованіе между высоко образованными, гдѣ бы не повторялось постоянно, что если попало образованіе въ руки духовенства,—народъ образовываютъ въ одномъ духѣ, если образованіе въ рукахъ прогрессистовъ—народъ образовываютъ въ другомъ духѣ; покажите мнѣ такое общество, въ которомъ бы этого не было,—и я соглашусь съ вами. До тѣхъ же поръ, пока этого нѣтъ, нѣтъ другого критеріума, какъ свобода учащагося, при чемъ на мѣсто учащихся дѣтей въ дѣлѣ народной школы становятся ихъ роди-

тели, т. е. требованія народа. Требованія эти не только опредѣленны, совершенно ясны, вездѣ во всей Россіи одинаковы, но они такъ разумны и такъ широки, что включаютъ въ себя всѣ самыя разнородныя требованія людей, спорящихъ объ томъ, чему нужно учить народъ. Требованія эти слѣдующія: знаніе русской и славянской грамоты, и счетъ. Народъ вездѣ одинаково и несомнѣнно и исключительно опредѣляетъ для своего образованія эту программу, и всегда и вездѣ ею удовлетворяется, — всякія же естественныя исторіи, географіи и исторіи (кромѣ священной), всякое наглядное обученіе, народъ вездѣ и всегда считаетъ бесполезными пустяками. Программа замѣчательна не однимъ единомысліемъ и твердой опредѣленностью, но, по моему мнѣнію, широтою своихъ требованій и вѣрностью взгляда. Народъ допускаетъ двѣ области знанія, самыя точныя и неподверженныя колебаніямъ отъ различныхъ взглядовъ, — языки и математику, а все остальное считаетъ пустяками. Я думаю, что народъ совершенно правъ. Во-первыхъ потому, что въ этихъ знаніяхъ не можетъ быть полужнанія, фальши, которыхъ онъ терпѣть не можетъ; во-вторыхъ потому, что область обоихъ этихъ знаній огромна. Русская и славянская грамота и счетъ, т. е. знаніе одного мертвого и своего живаго языка, съ ихъ этимологическими и синтаксическими формами и литературой, и ариметика, т. е. основаніе всей математики, составляютъ программу знаній, которыми къ несчастію обладаютъ очень рѣдкіе люди изъ образованнаго сословія. Въ-третьихъ, народъ правъ потому, что по этой его программѣ онъ будетъ обучаться въ первоначальной школѣ только тому, что открываетъ ему всѣ дальнѣшніе пути знанія; ибо очевидно, что основательное знаніе двухъ языковъ и ихъ формъ, и сверхъ того знаніе ариметики — открываетъ вполне пути къ самостоятельному приобрѣтенію всѣхъ другихъ знаній. Народъ, какъ будто чувствуя тотъ ложный приемъ, съ которымъ къ нему относятся, когда ему предлагаютъ неправильныя, несвязныя отрывки винегрета разныхъ знаній, отталкиваетъ отъ себя эту ложь и говоритъ: «мнѣ одно нужно знать, церковный и свой языкъ, и законы чиселъ, а тѣ знанія, если они понадобятся мнѣ, я самъ возьму». Итакъ, если допустить критеріумомъ того, чему учить, свободу, то программа народныхъ училищъ, до тѣхъ поръ, пока народъ не заявилъ новыхъ требованій, ясно и твердо опредѣляется. Славянский, русскій языкъ и ариметика до высшей возможной степени, и *ничего*, кромѣ этого. Это есть опредѣленіе предѣловъ программы народной школы, при которомъ однакоже никакъ нельзя сказать, чтобы требовалось веденіе этихъ трехъ предметовъ

равномѣрно. При такой программѣ, конечно, желательно бы было достиженіе и равномѣрныхъ успѣховъ по всѣмъ тремъ предметамъ; но нельзя сказать, чтобы преобладаніе одного предмета надъ другимъ было бы вредно. Задача состоитъ только въ томъ, чтобы не выходить изъ предѣловъ программы. Можетъ случиться, что по требованіямъ родителей, и въ особенности по знаніямъ учителя, выдастся особенно одинъ предметъ, у церковнослужителя—славянской языкъ, у учителя изъ уѣзднаго училища—или русскій языкъ или ариѳметика; во всѣхъ этихъ случаяхъ требованія народа будутъ удовлетворены, и преподаваніе не отступитъ отъ своего основнаго критеріума.

Вторая сторона вопроса,—какъ учить, т. е. какъ узнать, какой методъ наилучшій, точно также осталась и остается нерѣшенной.

Какъ въ первой сторонѣ вопроса: чему учить?—предположеніе, что на основаніи рассужденій можно основывать программу ученія, приводитъ къ противорѣчащимъ одна другой школамъ, — точно тоже можно видѣть и въ вопросѣ: какъ учить? Возьмемъ самую первую ступень обученія грамотѣ. Одинъ утверждаетъ, что легче всего по карточкамъ; другой по *бъ, вѣ*; третій по Корфу; четвертый по *бе, ве, ге*, и т. под. На послѣднемъ засѣданіи кто-то изъ гг. членовъ говорилъ, что келейницы-дѣвушки выучиваютъ читать по буки-азъ-ба въ шесть недѣль. И каждый учитель, убѣжденный въ превосходствѣ своего способа, доказываетъ это превосходство или тѣмъ, что онъ скорѣе другихъ выучиваетъ, или рассужденіями въ родѣ тѣхъ, которые приводитъ г. Бунаковъ и пѣмекскіе педагоги. Въ настоящее время, когда есть сотни приѣмовъ, надо же точно знать, чѣмъ руководствоваться при выборѣ. Ни теорія, ни рассужденія, ни даже самые результаты ученія не могутъ вполне показать этого.

Образованіе, ученіе разсматриваются обыкновенно отвлеченно, т. е. разсматривается вопросъ о томъ, какъ наилучшимъ и наилуччайшимъ способомъ произвести надъ извѣстнымъ субъектомъ (одинъ ли это ребенокъ, или масса дѣтей) извѣстное дѣйствіе обученія. Взглядъ этотъ совершенно ложенъ. Всякое образованіе и ученіе не можетъ быть разсматриваемо иначе, какъ извѣстное отношеніе двухъ лицъ или двухъ совокупностей лицъ, имѣющихъ цѣлью образованіе или обученіе. Это опредѣленіе, болѣе общее, чѣмъ другія опредѣленія, въ особенности относится къ народному образованію, въ которомъ дѣло идетъ объ образованіи огромнаго количества лицъ и при которомъ не можетъ быть рѣчи объ идеальномъ образованіи. Вообще при народномъ образованіи нельзя ставить вопросъ такъ: какъ дать наилучшее образованіе?—все равно, какъ нельзя при вопросѣ о питаніи народа ставить вопросъ: какъ ис-

печь самый питательный и лучший хлѣбъ? А надо ставить вопросъ: какъ при данныхъ людяхъ, желающихъ учиться и желающихъ учить, устроить наилучшее отношеніе,—или: какъ изъ данной рѣшетной муки сдѣлать наилучшій хлѣбъ? Слѣдовательно, вопросъ: какъ учить? какой наилучшій методъ?—есть вопросъ о томъ, какое отношеніе между учащимъ и учащимся будетъ наилучшее?

Никто вѣроятно не станетъ спорить, что наилучшее отношеніе между учителемъ и учениками есть отношеніе естественности; что противоположное естественному отношенію есть отношеніе принудительности. Если это такъ, то мѣрило всѣхъ методовъ состоятъ въ большей или меньшей естественности отношеній и потому въ меньшемъ или большемъ принужденіи при ученіи. Чѣмъ съ меньшимъ принужденіемъ учатся дѣти, тѣмъ методъ лучше; чѣмъ съ большимъ, тѣмъ хуже. Я очень радъ, что мнѣ не приходится доказывать этой очевидной истины. Всѣ согласны, что также, какъ при гигиенѣ не можетъ быть полезно употребленіе какихъ-нибудь кушаній, лекарствъ, упражненій, возбуждающихъ отвращеніе или боль, такъ и при ученіи не можетъ быть необходимости принуждать дѣтей заучивать что-нибудь имъ скучное и противное, и что если необходимость заставляетъ принуждать дѣтей, то это доказываетъ только несовершенство метода. Всякій учившій дѣтей вѣроятно замѣчалъ, что чѣмъ хуже самъ учитель знаетъ предметъ, которому онъ учить, чѣмъ меньше онъ его любить, тѣмъ ему нужнѣе строгость и принужденіе; напротивъ, чѣмъ больше учитель знаетъ и любитъ предметъ, тѣмъ естественнѣе и свободнѣе его преподаваніе. Въ той мысли, что для успѣшнаго обученія нужно не принужденіе, а возбужденіе интереса ученика, согласны всѣ педагоги противной мнѣ школы. Разница между нами только та, что это положеніе о томъ, что ученіе должно возбуждать интересъ ребенка, у нихъ затеряно въ числѣ другихъ, противорѣчащихъ этому положеній о *развитіи*, въ которомъ они увѣрены и къ которому принуждаютъ; тогда какъ я возбужденіе интереса въ ученикѣ, наивозможнѣйшее облегченіе, и потому непринужденность и естественность ученія, считаю основнымъ и единственнымъ мѣриломъ хорошаго и дурнаго ученія.

Всякое движеніе впередъ педагогики, если мы внимательно рассмотримъ исторію этого дѣла, состоитъ только въ большемъ и большемъ приближеніи къ естественности отношеній между учителемъ и учениками, въ меньшей принудительности и въ большей облегченности ученія.

Мнѣ дѣлали въ старину, и теперь, знаю, сдѣлаютъ возраженіе, состоящее въ томъ, какъ пайти эту границу свободы, которая должна быть допускаема въ школѣ? На это отвѣчу, что граница

этой свободы сама собой опредѣляется учителемъ, его знаніемъ, его способностью руководить школой; что свобода эта не можетъ быть предписываема; мѣра этой свободы есть только результатъ большаго или меньшаго знанія и таланта учителя. Свобода эта не есть правило, но она служитъ повѣркой при сравненіи школъ между собою, и повѣркой при сравненіи новыхъ приѣмовъ, вводимыхъ въ школьное обученіе. Та школа, въ которой меньше принужденія, лучше той, въ которой больше принужденія. Тотъ приѣмъ, который при своемъ введеніи въ школу не требуетъ усиленія дисциплины, хорошъ, тотъ же, который требуетъ большей строгости, навѣрное дуренъ. Возьмите, на примѣръ, болѣе или менѣе свободную школу, такую, каковы мои школы, и попробуйте начать въ ней бесѣды о столѣ и потолкѣ, или переставлять кубики,—посмотрите, какая каша сдѣлается въ школѣ и какъ почувствуется необходимость строгостью привести учениковъ въ порядокъ; попробуйте рассказывать имъ занимательно исторію, или задавать задачи, или заставьте одного писать на доскѣ, а другихъ поправлять за нимъ ошибки, и спустите всѣхъ съ лавокъ,—увидите, что всѣ будутъ заняты, шалостей не будетъ, и не нужно будетъ усиливать строгость; и смѣло можно сказать, что приѣмъ хорошъ.

Въ своихъ педагогическихъ статьяхъ я изложилъ теоретическія принципы, по которымъ я нахожу, что только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и какъ учить, можетъ быть основой всякаго обученія; на практикѣ же, сначала въ довольно большихъ, потомъ въ довольно тѣсныхъ размѣрахъ, я постоянно прилагалъ эти правила къ ведомымъ мною школамъ, и результаты всегда были очень хороши, какъ для учителей, для учениковъ, такъ и для выработки новыхъ приѣмовъ,—что я смѣло говорю, такъ какъ сотни посѣтителей перебивали въ Ясно-полянскій школѣ и видѣли и знали ее (признаюсь, мнѣ было смѣшно слышать, какъ г. Протопоповъ хотѣлъ заподозрить г. Морозова (и меня вѣроятно) въ томъ, что мы, чтобы спасти свой способъ отъ пораженія, поддѣлывали обученнаго мальчика).

Для учителей послѣдствія такого отношенія къ ученикамъ были тѣ, что учителя не считали наилучшею ту методу, которую знали, а старались узнать другія методы, старались сближаться съ другими учителями, чтобы узнавать ихъ приѣмы, испытывали новые приѣмы и, главное, постоянно учились сами. Учитель никогда не позволялъ себѣ думать, что въ неуспѣхѣ виноваты ученики—ихъ лѣность, шаловливость, тупоуміе, глухота, косноязычіе,—а твердо зналъ, что въ неуспѣхѣ виноватъ только онъ, и на каждый недостатокъ ученика или учениковъ учитель старался отыскать сред-

ство. Для учениковъ послѣдствія были тѣ, что они охотно учились, всегда просили учителей о зимнихъ вечернихъ классахъ и были совершенно свободны въ классѣ,—что, по моему убѣжденію и опыту, есть главное условіе успѣшнаго хода ученія. Между учителями и учениками всегда устанавливались дружескія, естественныя отношенія, при которыхъ только и возможно учителю узнать вполнѣ своихъ учениковъ. Если бы опредѣлять по внѣшнему первому впечатлѣнію школы различіе между церковной, нѣмецкой и моей, то главное различіе будетъ такое: въ церковной школѣ слышно особенное, неестественно-однообразное кричаніе всѣхъ учениковъ и изрѣдка строгіе крики учителя; въ нѣмецкой слышенъ одинъ голосъ учителя и изрѣдка робкіе голоса учениковъ; въ моей—слышны громкіе голоса учителей и учениковъ, почти вмѣстѣ.

Для пріемовъ обученія послѣдствія были тѣ, что ни одинъ пріемъ обученія не принимался и не откидывался потому, что онъ правился или не правился, а только потому, усваивался или не усваивался онъ учениками безъ принужденія. Но кромѣ тѣхъ хорошихъ результатовъ, которые всегда безошибочно получались отъ приложенія моего способа мною самимъ и всѣми (болѣе 20) учителями, которые учили по моему способу (безошибочно я говорю въ томъ смыслѣ, что ни разу у насъ не было ни одного ученика, которому бы не далась грамота, какъ у г. Протопопова), кромѣ этихъ результатовъ, приложеніе тѣхъ началъ, о которыхъ я говорилъ, дѣлало то, что за всѣ эти 15 лѣтъ всѣ различные видоизмѣненія, которымъ подчинился мой пріемъ обученія, не только не отдалили его отъ требованій народа, но только болѣе и болѣе сближали съ нимъ. Народъ, по крайней мѣрѣ у насъ, знаетъ самый способъ и судить о немъ, и предпочитаетъ его церковному, чего я не могу сказать о звуковомъ. Ученики, какъ это было въ школахъ г. Протопопова, и какъ это постоянно повторяется въ школахъ, выучиваются ему сами, внѣ школы. Я имѣю два примѣра матерей, которыя сами выучили по этому способу дѣтей. Учителя, переходившіе въ мои школы изъ тѣхъ, въ которыхъ требовалось обученіе по звуковому способу, или гдѣ обученіе шло по церковному, сейчасъ испытавъ мой способъ, по собственному произволу бросали прежній, хотя я никогда этого не требовалъ и не требую. Учителя, не знающіе никакого способа, и даже полуграмотные люди—выучиваются моему способу въ день или два пребыванія въ школѣ. Пріемы обученія такъ просты и естественны для учителей, что для изученія ихъ не требуется особеннаго подготовленія и что изъ неокончившихъ курсъ семинаристовъ у меня выходили прекрасные учителя, какъ самъ г. Морозовъ, учившій въ Москвѣ и поступившій ко мнѣ не-

окончившимъ курсъ въ семинаріи, плохо грамотнымъ молодымъ человѣкомъ. Въ школахъ, веденныхъ по моему методу, учитель не можетъ оставаться неподвижнымъ въ знаніяхъ, какимъ онъ бываетъ и долженъ быть въ звуковой школѣ. Учитель по новой нѣмецкой манерѣ, если онъ хочетъ идти впередъ и совершенствоваться, долженъ слѣдить за педагогической литературой, т. е. читать всѣ новыя выдумки о разговорахъ про суслика и о перестановкѣ кубиковъ. Не думаю, чтобы это подвинуло его въ личномъ образованіи. Напротивъ того, въ моей школѣ, такъ какъ предметы преподаванія, языкъ и математика, требуютъ положительнаго знанія, всякій учитель, подвигая учениковъ впередъ, чувствуетъ потребность самому учиться, что постоянно и повторялось со всѣми бывшими у меня учителями.

Кромѣ того, и самыя приемы обученія, такъ какъ они не разъ на всегда закрѣплены, а стремятся къ достиженію наилегчайшихъ и наипростѣйшихъ приемовъ, видоизмѣняются и улучшаются по указаніямъ, которыя учитель отыскиваетъ въ отношеніяхъ учащихся къ его преподаванію.

Совсѣмъ противоположное этому я вижу въ томъ, что къ несчастію творится въ школахъ нѣмецкой манеры, которыя исключительно вводятся у насъ въ послѣднее время. Непризнаніе того, что, прежде чѣмъ рѣшить, чему и какъ учить, надо рѣшить вопросъ: почему мы можемъ это узнать,—привело педагоговъ въ совершеннѣйшій разладъ съ дѣйствительностью, и та пучина, которая чувствовалась 15 лѣтъ тому назадъ между теоріей и практикой, теперь дошла до послѣднихъ предѣловъ. Теперь, когда народъ со всѣхъ сторонъ проситъ образованія, а педагогика еще дальше ушла въ личныя фантазіи, раздвоеніе это дошло до поражающаго безобразія.

Этотъ разладъ между требованіями педагогики и дѣйствительности обнаруживается особенно рѣзко въ послѣднее время, не только въ самомъ дѣлѣ обученія, но и въ другой очень важной сторонѣ школьнаго дѣла, именно въ дѣлѣ администраціи школъ. Для того, чтобы показать, въ какомъ положеніи находилось, находится и могло бы находиться это дѣло, я буду говорить о Крапивненскомъ уѣздѣ Тульской губерніи, въ которомъ живу, который знаю и который по своему положенію составляетъ типъ большинства уѣздовъ средней Россіи.

Въ 1862 году, въ участкѣ въ 10,000 душъ, когда я былъ посредникомъ, было открыто 14 школъ; кромѣ того существовало школъ 10 въ томъ же участкѣ у причетниковъ и въ дворахъ между дворниками. Въ другихъ трехъ участкахъ уѣзда, сколько мнѣ извѣстно, существовало школъ 15 большихъ и 30 мелкихъ

у причетниковъ и дворниковъ. Не говоря ни о количествѣ учащихся, которыхъ было, я полагаю, въ общемъ не менѣе того, которое числится теперь, ни о самомъ ученіи, которое было частію плохо, частію хорошо, но въ общемъ не хуже теперешняго, я скажу о томъ, какъ и на чемъ тогда было основано это дѣло. Школы всѣ тогда, за самымъ малымъ исключеніемъ, были основаны на свободномъ договорѣ учителя или съ родителями учениковъ, платившими помѣсячно за ученіе, или на уговорѣ учителя со всѣмъ обществомъ крестьянъ, платившихъ огульно за всѣхъ. Такое отношеніе между родителями или обществами и учителями встрѣчается и теперь еще въ нѣкоторыхъ, очень рѣдкихъ мѣстахъ нашего уѣзда и вообще губерніи. Всякій согласится, что, оставивъ въ сторонѣ вопросъ о качествѣ ученія, такое отношеніе учителя къ родителямъ и крестьянамъ есть самое справедливое, натуральное и желательное. Но со введеніемъ положенія 1864 года, это отношеніе уничтожилось и все болѣе и болѣе уничтожается. И всякій, знающій это дѣло въ дѣйствительности, замѣтитъ, что съ уничтоженіемъ этого отношенія народъ все менѣе и менѣе принимаетъ участія въ дѣлѣ своего образованія,—что и весьма естественно. Въ нѣкоторыхъ земствахъ даже сборъ крестьянъ на школы обращенъ въ земскій сборъ, и жалованье, назначеніе учителей, размѣщеніе школъ, все это дѣлается совершенно независимо отъ тѣхъ, для кого это дѣлается (въ теоріи крестьяне безъ сомнѣнія суть члены земства, но въ практикѣ этимъ посредственнымъ путемъ они не имѣютъ уже никакого вліянія на свои школы). Чтобы это было справедливо,—вѣроятно никто не станетъ утверждать; но скажутъ: безграмотные крестьяне не могутъ судить, что хорошо, что дурно, и мы должны устроить для нихъ, какъ мы знаемъ. Но почему мы знаемъ? Твердо ли мы знаемъ, всѣ ли мы одного мнѣнія, какъ устроить? И не выходитъ ли иногда очень дурно,—такъ какъ мы устраивали иногда гораздо хуже, чѣмъ какъ они сами устраивали? Такъ что по отношенію къ административной сторонѣ школьнаго дѣла мнѣ приходится опять поставить, на томъ же основаніи свободы, 3-й вопросъ: почему мы знаемъ, какъ лучше устраивать школы, распредѣлять ихъ? На этотъ вопросъ нѣмецкая педагогія даетъ совершенно послѣдовательный для своей системы отвѣтъ. Она знаетъ, какая наилучшая школа, она составила себѣ ясный, опредѣленный идеалъ до малѣйшихъ подробностей, до зданія, лавокъ, часовъ ученія и т. д., и даетъ отвѣтъ: школа должна быть такая-то, по этому образцу,—она одна хорошая и всѣ другія вредны. Я знаю, что хотя желаніе Генриха IV дать супъ съ курицей каждому французу было неосуществимо, нельзя было сказать, что



желаніе это ложно. Но совсѣмъ въ другое положеніе становится дѣло, когда этотъ супъ еще очень сомнительнаго свойства и не есть супъ съ курицей, но непитательная болтушка. А между тѣмъ, такъ называемая наука педагогика въ этомъ дѣлѣ неразрывно связана съ властью; и въ Германіи и у насъ предпринимаются такіа-то идеальныя, одноклассныя, двухклассныя и т. д. училища; и педагогическая и административная власть знать не хочетъ того, какъ народъ желалъ бы самъ устроить свое образованіе. Посмотримъ же, какъ въ дѣйствительности отразился на школьномъ дѣлѣ такой взглядъ на народное образованіе.

Начиная съ 1862 года въ народѣ у насъ все больше и больше стала укрѣпляться мысль о томъ, что нужна грамота (образованіе); съ разныхъ сторонъ, у церковно-служителей, у наемныхъ учителей, при обществахъ учреждались школы. Дурныя или хорошія школы,—но онѣ были самородныя и выросли прямо изъ потребности народа; со введеніемъ положенія 1864 года настроеніе это еще усилилось, и въ 1870-мъ году въ Крапивенскомъ уѣздѣ по отчетамъ было до 60 школъ. Съ тѣхъ поръ, какъ въ завѣдываніе школьнаго дѣла стали влиять болѣе и болѣе чиновники министерства и члены земства, въ Крапивенскомъ уѣздѣ закрыто 40 школъ и запрещено открывать новыя школы низшаго разбора. Я знаю, что тѣ, которые закрыли школы, утверждаютъ, что школы эти существовали только номинально и были очень дурны; но я не могу вѣрить этому потому, что изъ 3-хъ деревень: Троены, Ламинцова и Ясной Поляны, мнѣ извѣстны хорошо обученные грамотѣ ученики, а школы эти закрыты. Я знаю тоже, что многимъ покажется непонятнымъ, что такое значить: воспрещено открывать школы? Это значить то, что на основаніи циркуляра министерства просвѣщенія о томъ, чтобы не допускать учителей ненадежныхъ (что вѣроятно относилось къ нигилистамъ), училищный совѣтъ наложилъ запрещеніе на мелкія школы, у дьячковъ, солдатъ и т. п., которыя крестьяне сами открывали и которыя вѣроятно не подходятъ подъ мысль циркуляра. Но существуютъ за то 20 школъ съ учителями, которые предполагаются хорошими, потому что получаютъ по 200 рублей сер. жалованья; и земствомъ разосланы книги Ушинскаго, и школы эти называются одноклассными, въ нихъ учать по программѣ и учать круглый годъ, т. е. и лѣтомъ, за исключеніемъ іюля и августа.

Отрѣшившись отъ вопроса о самомъ качествѣ прежнихъ школъ, посмотримъ на административную ихъ сторону и сравнимъ съ этой стороны, что было, съ тѣмъ, что дѣлается теперь. Въ административной внѣшней сторонѣ школьнаго дѣла есть 5 главныхъ

предметовъ, такъ тѣсно связанныхъ съ самимъ школьнымъ дѣломъ, что отъ хорошаго или дурнаго ихъ устройства зависитъ въ большой степени успѣхъ и распространеніе народнаго образованія. Эти 5 предметовъ слѣдующіе: 1) школьное помѣщеніе; 2) распредѣленіе времени ученія; 3) распредѣленіе школъ по мѣстностямъ; 4) выборъ учителя; и 5) главное—матеріальныя средства—вознагражденіе учителей.

По вопросу о помѣщеніи—народъ, когда онъ самъ для себя устраиваетъ школу, рѣдко затрудняется, и если общество богато и есть какое-нибудь общественное строеніе, хлѣбный магазинъ, опустѣвшій кабакъ, общество отдѣлываетъ его; если нѣтъ, оно покупаетъ, иногда даже у помѣщика, иногда и само строитъ. Если общество не богато и не велико, то оно нанимаетъ помѣщеніе у мужика, или даже устанавливаетъ чередъ, такъ что учитель переходитъ изъ избы въ избу. Если общество, какъ оно болѣею частію дѣлаетъ, избираетъ учителемъ кого-нибудь изъ своей среды, двороваго солдата, церковно-служителя, то школа помѣщается въ домѣ этихъ лицъ, и общество беретъ на себя только отопленіе. Во всякомъ случаѣ мнѣ никогда не приходилось слышать, чтобы вопросъ о помѣщеніи школы когда-нибудь затруднялъ общество, и чтобы не только половина всей суммы, назначенной на ученіе, тратилась, какъ это дѣлается училищными совѣтами, на постройки, но даже чтобы тратилась  $\frac{1}{3}$  или  $\frac{1}{10}$  часть всей суммы. Такъ или иначе устраивались крестьянскія общества, но вопросъ о помѣщеніи никогда не считался затруднительнымъ. Только подъ вліяніемъ высшаго начальства встрѣчаются примѣры того, что общества строятъ каменные дома подъ желѣзо для школъ. Крестьяне полагаютъ, что школа не въ строеніи, а въ учителѣ, и что школа не должна быть постояннымъ учрежденіемъ, а какъ скоро выучатся родители, то слѣдующее поколѣніе и безъ школы будетъ грамотное. Земско-министерское же вѣдомство вездѣ предполагаетъ, — такъ какъ для него вся задача состоитъ въ томъ, чтобы ревизовать и классифицировать, — что главное основаніе школы есть зданіе, что школа есть устройство перманентное, и потому, сколько мнѣ извѣстно, тратитъ теперь около половины денегъ на постройки, и пустыя школы записываетъ въ списки школъ 3-го разряда. Въ Крапивненскомъ земствѣ изъ 2,000 руб. на постройки тратится 700 р. Земско-министерское вѣдомство не можетъ признать того, чтобы учитель (тотъ учитель—образованный педагогъ, который предполагается для народа) могъ унизиться до того, чтобы, какъ портной, ходить изъ избы въ избу, или учить въ курной избѣ. Но народъ ничего не предполагаетъ, а знаетъ только

то, что на свои денежки онъ можетъ нанимать кого хочетъ, и если хозяева наниматели живутъ въ курныхъ избахъ, то и наемнику учителю не пристало этимъ брезгать.

По второму вопросу, о распредѣленіи школьнаго времени, народъ всегда и вездѣ неизмѣнно заявляетъ одно требованіе. Это то, чтобы ученіе шло *только зимою*.

Вездѣ одинаково родители съ весны перестаютъ посылать своихъ дѣтей, и дѣти, остающіеся въ школѣ, около  $\frac{1}{4}$  или  $\frac{1}{5}$  части,—мелкота, или дѣти богатыхъ родителей,—ходятъ неохотно. Когда народъ самъ нанимаетъ учителя, онъ всегда нанимаетъ его помѣсячно на зимніе мѣсяцы. Земско-министерское вѣдомство предполагаетъ, что, какъ въ учебныхъ заведеніяхъ заведено 2 мѣсяца ваканціи, то также должно быть и въ однокласномъ сельскомъ училищѣ. Съ точки зрѣнія земско-министерской это совершенно резонно: дѣти не забудутъ ученія, учитель обезпеченъ на весь годъ, и ревизорамъ удобно лѣтомъ ѣздить по школамъ; но народъ этого ничего не знаетъ, а здравый смыслъ его говоритъ ему, что зимой дѣти спать по 10 часовъ, поэтому головы ихъ свѣжи, что зимою забавъ и работъ для дѣтей нѣтъ, и если зимой учить подольше, захватывая вечера, на что нужно въ зиму въ  $1\frac{1}{2}$  руб. лампа и на столько же керосина, то ученія будетъ довольно. Не говоря уже о томъ, что лѣтомъ всякій мальчишъ мужику нуженъ, и что лѣтомъ идетъ ему жизненное ученіе, которое важнѣе школьнаго. Народъ говоритъ, что за годъ платить намъ учителю не за что, лучше мы прибавимъ ему за зимніе мѣсяцы, ему будетъ лестнѣе. И мы скорѣе найдемъ учителя за 25 рублей въ мѣсяцъ на 7 мѣсяцевъ, чѣмъ за 12 р. въ мѣсяцъ на весь годъ. А на лѣто учитель наймется въ другое мѣсто.

По третьему вопросу, о распредѣленіи школъ по мѣстностямъ, распоряженія народа въ особенности отличаются отъ распоряженія училищнаго совѣта. Во-первыхъ, распредѣленіе школъ, т. е. больше или меньше ихъ распространено въ извѣстной мѣстности, всегда (когда народъ самъ распоряжается) зависитъ отъ всего характера населенія. Гдѣ народъ больше занимается промысломъ, ходитъ на заработки, гдѣ ближе къ городамъ, гдѣ ему нужнѣе грамота, тамъ и больше школъ; гдѣ мѣстность болѣе глухая, земледѣльческая, тамъ ихъ меньше. Во-вторыхъ, когда народъ самъ распоряжается, онъ распредѣляетъ школы такъ, чтобы каждый родитель имѣлъ возможность пользоваться школою за свои деньги, т. е. посылать въ нее своихъ дѣтей. Крестьяне маленькихъ не отдаленныхъ деревень въ 40, 30 душъ, какихъ наберется большая половина всего населенія, предпочитаютъ имѣть дешевенскаго учителя у себя въ деревнѣ, чѣмъ дорогого въ центрѣ

волости, куда ихъ дѣти не могутъ ходить и ѣздить. Отъ этого распредѣленія школъ, самыя школы, устраиваемыя крестьянами, правда отдаляются отъ требуемаго образца школы, но зато получаютъ самыя разнообразныя формы, поддѣлывающіяся повсюду къ мѣстнымъ условіямъ. Тутъ церковнослужитель учитъ изъ сосѣдней деревни 8 мальчиковъ въ своей квартирѣ по 50 коп. въ мѣсяцъ. Тутъ маленькая деревня наняла солдата за 8 рублей въ зиму, и онъ ходитъ по дворамъ. Здѣсь богатый дворникъ нанялъ къ своимъ дѣтямъ учителя за 5 руб. и харчи, и сосѣдніе крестьяне пристроились къ нимъ, приплачивая учителю по 2 руб. за мальчика. Тамъ большая деревня, или тѣсно сидящая волость собрала по 15 коп. съ души и съ 1,200 душъ наняла учителя за 180 рублей въ зиму. Тамъ священникъ учитъ, получая въ вознагражденіе иногда деньги, иногда помощь работой, иногда то и другое. Главное различіе въ этомъ отношеніи взгляда крестьянъ отъ взгляда земства состоитъ въ томъ, что крестьяне по мѣстнымъ условіямъ, болѣе или менѣе имъ выгоднымъ, устраиваютъ лучшаго или худшаго качества школы, но такъ, что нѣтъ ни одной мѣстности, которая бы такъ или иначе не могла устроить у себя ученіе, тогда какъ при земскомъ устройствѣ большая половина населенія остается внѣ всякой возможности въ какомъ бы то ни было *дальнемъ будущемъ* воспользоваться образованіемъ. Въ отношеніи мелкихъ деревень, составляющихъ вездѣ половину населенія, земско-министерское вѣдомство дѣйствуетъ весьма рѣшительно. Оно говоритъ: мы учреждаемъ школу тамъ, гдѣ есть помѣщеніе, и гдѣ крестьяне съ волости собрали столько денегъ, чтобы держать учителя въ 200 руб. Мы добавляемъ отъ земства сколько недостаетъ, и школа вносится въ списки, а деревни, которыя отдалены отъ школы, могутъ возить своихъ дѣтей, если хотятъ. Разумѣется крестьяне не возятъ, потому что далеко, а платятъ. Такъ въ Ясенецкой волости всѣ платятъ за 3 школы, но пользуются школами 3 деревни въ 450 душъ, а всѣхъ душъ 3,000. Такъ что пользуется школами одна седьмая населенія, а платятъ всѣ. Въ Чермошенской волости 900 душъ и есть школа, но въ школѣ учатся только до 30 учениковъ, такъ какъ всѣ деревни волости разбросаны. На 900 душъ должно быть около 400 учащихся. А между прочимъ и въ Ясенецкой и Чермошенской волости дѣло распредѣленія школъ уже считается удовлетворительно поконченнымъ.

По отношенію къ выбору учителя народъ тоже руководствуется совершенно другими взглядами, чѣмъ земство. Народъ, избирая учителя, по своему смотритъ и цѣнитъ его достоинства какъ учителя. Если учитель побывалъ въ окологдѣ, и народъ знаетъ

какіе были результаты его ученія, — онъ цѣнить его по этимъ результатамъ какъ хорошаго или дурнаго учителя; но помимо учительскихъ качествъ, народъ смотритъ на то, чтобы учитель былъ человѣкъ близкій къ мужику, умѣющій понимать его жизнь и говорить русскимъ языкомъ, и потому всегда предпочтетъ сельскаго городскому учителю. Но при этомъ народъ не имѣетъ никакихъ пристрастій или антипатій къ какому бы то ни было классу: дворянинъ, чиновникъ, мѣщанинъ, солдатъ, дьячекъ, священникъ, — все равно, только бы былъ человѣкъ простой и русской. Поэтому крестьяне и не имѣютъ никакого повода исключать церковнослужителей изъ учителей, какъ это дѣлаютъ земства. Земства выбираютъ учителей изъ чужихъ людей, выписываютъ изъ городовъ, народъ же пріискиваетъ ихъ въ своей средѣ. Главное же различіе въ этомъ отношеніи между взглядомъ общества и земства состоитъ въ томъ, что у земства есть одинъ типъ, — учитель, слушавшій педагогическіе курсы, кончившій курсъ семинаріи или училища, въ 200 руб. У народа, который не исключаетъ и этого учителя и цѣнить его, если онъ хорошъ, есть градация всѣхъ возможныхъ учителей. Кромѣ того, у большей части училищныхъ совѣтовъ есть опредѣленные любимые типы учителей, большею частію типы чуждые народу и чуждые народа, и есть нелюбимые типы. Такъ, очевидно, любимый типъ многихъ уѣздовъ Тульской губерніи есть учительницы. Нелюбимый же типъ есть церковнослужители, и во всемъ Тульскомъ уѣздѣ и Крапивенскомъ нѣтъ ни одной школы съ учителемъ изъ духовныхъ лицъ, что въ административномъ отношеніи очень замѣчательно. Въ Крапивенскомъ уѣздѣ 50 приходовъ. Церковнослужители суть самые дешевые учителя, такъ какъ имѣютъ осѣдлость и большею частію могутъ учить въ своемъ домѣ съ помощію жены, дочерей, — и они-то, какъ нарочно, всѣ обойдены; какъ будто они самые вредные люди.

По отношенію къ вознагражденію учителей отличіе взгляда народа отъ взгляда земства, — уже почти все высказано въ предъидущемъ. Оно состоитъ 1) въ томъ, что народъ беретъ себѣ учителя по средствамъ, и признаетъ и знаетъ по опыту, что учителя есть на всѣ цѣны; отъ двухъ пудовъ муки въ мѣсяцъ, до 30 руб. въ мѣсяцъ; 2) что учителя надо вознаграждать только за зимніе мѣсяцы, тѣ, въ которые можетъ быть ученье; 3) что народъ, какъ въ устройствѣ помѣщенія, такъ и при вознагражденіи учителя, всегда умѣетъ найти дешевый путь вознагражденія: они даютъ муку, сѣно, подводы, яйца и различныя мелочи, не замѣтныя для міра, но улучшающія положеніе учителя; 4) главное то, что учителю платятъ и прибавляютъ — или родители

учениковъ помѣсячно, или все общество, пользующееся выгодами школы, а не незаинтересованная прямо въ этомъ дѣлѣ администрація.

Земско-министерское вѣдомство въ этомъ отношеніи и не можетъ поступать иначе, какъ оно поступаетъ. Норма жалованья для образцоваго учителя дана, слѣдовательно нужно собрать какъ бы то ни было эти средства. Напримѣръ, предполагается обществомъ учредить школу, — волость даетъ извѣстное количество копѣекъ съ души. Земство соображаетъ, сколько прибавить? Нѣтъ требованій другихъ школъ, — оно даетъ больше, иногда вдвое того, что дало общество; иногда, если всѣ деньги распределены, даетъ меньше, или вовсе отказывается. Такъ въ Крапивенскомъ уѣздѣ есть общество, дающее 90 рублей, и земство къ нимъ приплачиваетъ 300 на школу съ помощникомъ; и есть другое общество, дающее 250 руб., и земство приплачиваетъ 50 руб.; и третье общество, которое предлагаетъ 56 руб. и земство отказывается ему въ прибавкѣ и въ открытіи школы, такъ какъ этихъ денегъ недостаточно для нормальной школы, а деньги уже распределены. Итакъ главныя различія въ административномъ отношеніи взгляда народа и земства слѣдующія: 1) земство обращаетъ большое вниманіе на помѣщеніе и тратитъ на него большія деньги; — народъ обходитъ эти затрудненія домашними экономическими средствами и смотритъ на школы грамотности, какъ на преходящія, временныя учрежденія. 2) Земско-министерское вѣдомство требуетъ ученія круглый годъ, за исключеніемъ іюля и августа, и нигдѣ не вводитъ вечернихъ классовъ; — народъ требуетъ ученія только зимою и любитъ вечерніе классы. 3) Земско-министерское вѣдомство имѣетъ опредѣленный типъ учителей, ниже котораго оно не признаетъ школы, и имѣетъ отвращеніе къ церковникамъ и вообще мѣстнымъ грамотѣямъ; — народъ никакой нормы не признаетъ и избираетъ учителей преимущественно изъ жителей мѣстныхъ. 4) Земско-министерское вѣдомство распределяетъ школы случайно, т. е. руководствуясь тѣмъ только, чтобы могло составиться нормальное училище, и не заботится о той большей половинѣ населенія, которая при этомъ распределеніи остается внѣ школьнаго образованія; — народъ не признаетъ не только опредѣленной вышней формы школы, а самыми разнообразными путями пріобрѣтаетъ себѣ на всякія средства учителей, устраиваетъ школы худшія и дешевыя на маленькія средства, хорошія и дорогие на большія средства, и при этомъ преимущественно обращаетъ вниманіе на то, чтобы всѣ мѣстности пользовались на свои деньги ученіемъ. 5) Земско-министерское вѣдомство опредѣляетъ одну мѣру вознагражденія, довольно высокую, и произвольно уве-

личиваетъ прибавку отъ земства,—народъ требуетъ наивозможнѣйшей экономіи и распредѣляетъ вознагражденіе такъ, чтобы оно платилось прямо тѣми, чьи дѣти учатся.

Кажется излишне распространяться о томъ, въ какой мѣрѣ ясно выражается въ этихъ требованіяхъ здравый смыслъ народа въ противоположность тому искусственному устройству, въ которое при самомъ его народоженіи уже пытаются заковать дѣло народнаго образованія. Но кромѣ этого, чувство справедливости невольно возмущается противъ такого порядка вещей. Посмотрите, что собственно дѣлается. Народъ почувствовалъ потребность образованія и началъ дѣйствовать къ достиженію своей цѣли. Кромѣ всѣхъ налоговъ, которые онъ платитъ, онъ наложилъ самъ на себя налогъ для образованія, т. е. сталъ нанимать учителей. Что же мы сдѣлали? «А, ты платишь еще,—сказали мы. Постой же, ты глупъ, грубъ. Давай деньги, мы тебѣ устроимъ это лучше».

Народъ отдалъ деньги (Какъ я говорилъ, во многихъ земствахъ сборъ на училища прямо обратили въ налогъ). Взяли деньги и устроили ему образованіе.

Я не повторяю о томъ, что устроено образованіе искусственное, но какъ устроили самое дѣло? Въ Крапивенскомъ уѣздѣ 40,000 душъ, считая и дѣвочекъ, по послѣдней ревизіи. На 40,000 душъ, по таблицѣ Буняковского распредѣленія 10,000 православнаго населенія по возрастамъ за 1862 г., мужскаго пола отъ 6 до 14 лѣтъ должно быть 1,834, женскаго пола 1,989; итого 3,823 на 10,000. По моимъ же наблюденіямъ—болѣе этого, вѣроятно отъ прибыли населенія; такъ что среднее число учащагося населенія смѣло можно положить въ 4,000. Въ школѣ среднимъ числомъ бываетъ въ большихъ центрахъ 60 учащихся, въ малыхъ же центрахъ отъ 10 до 25. Для того, чтобы всѣ учились, нужны школы въ большей половинѣ населенія въ малыхъ центрахъ по 10, 15 и 20 учениковъ, такъ что норма училища, по моему мнѣнію, не болѣе 30 человѣкъ. Сколько же нужно училищъ на 16,000? 16,000 дѣлимъ на 30=530 училищъ. Положимъ, что хотя при открытіи школъ поступятъ всѣ ученики отъ 7 до 15 лѣтняго возраста, но что не всѣ они будутъ ходить въ продолженіи всѣхъ 8-ми лѣтъ; скинемъ со счетовъ  $\frac{1}{4}$  часть т. е. 130 училищъ и, слѣдовательно, 4,200 учащихся. Положимъ школъ 400. Устроено только 20 училищъ. Земство даетъ 2,000 руб., прибавило 1,000, стало 3,000. Съ крестьянъ собирается съ нѣкоторыхъ по 15 к. съ души, около 4,000. На постройки училищъ идетъ 700 р., на педагогическіе курсы въ одинъ годъ издержано 1,200 р. Но положимъ, что земство будетъ дѣйствовать совершенно просто и разумно, не тратя на курсы и другіе пу-

стѣи; положимъ, что со всѣхъ крестьянъ будетъ собирать по 15 к. новаго училищнаго налога; какая же будущность этого дѣла? Съ крестьянъ 6,000, съ земства 3,000, итого 9,000. Положимъ, что прибавится еще 10 школъ. 9,000 только въ обрѣзъ достанетъ на поддержаніе этихъ школъ. И то только въ томъ случаѣ, если училищный совѣтъ будетъ дѣйствовать въ высшей степени разумно и экономно. Слѣдовательно, при земской администраціи 30 школъ на 40,000 душъ есть высшій предѣлъ того, до чего можетъ достигнуть распространеніе школьнаго дѣла въ уѣздѣ. И этого предѣла можетъ достигнуть школьное дѣло только въ томъ случаѣ, если всѣ крестьяне наложатъ на себя налогъ въ 15 к. съ души, что весьма сомнительно, если распоряженіе этими деньгами будетъ въ рукахъ не крестьянъ, а земства. И не говорю о возможной со стороны земства прибавкѣ къ 3,000, потому что и эта прибавка въ 3,000 рублей частью лежитъ на тѣхъ же крестьянахъ, съ другой стороны ничѣмъ не обезпечена, и составляетъ совершенно случайное средство. Итакъ, чтобы привести дѣло народнаго образованія въ то положеніе, въ которомъ оно должно быть, т. е. чтобы на 40,000 душъ было 400 училищъ, и чтобы школы не были игрушкой, а отвѣчали на дѣйствительную потребность народа, нѣтъ другого выхода, какъ наложить на крестьянъ не 15 к., а 3 р. съ души, съ тѣмъ, чтобы составила та необходимая сумма въ 300 р. на училище. Да и тогда я не вижу причины, почему устроилось бы столько школъ, сколько нужно. Развѣ мы не видимъ, что теперь, когда самое простое ариѳметическое вычисленіе показываетъ, что одно средство для преуспѣянія школъ есть упрощеніе приѣмовъ, простота, дешевизна устройства школы, педагоги, какъ будто на пари, выдумываютъ, какъ бы потруднѣе, посложнѣе, подороже (и не могу не прибавить похуже) придумать обученіе? У гг. Бунакова и Евтушевскаго я насчиталъ на 300 р. учебныхъ пособій, но ихъ понятію совершенно необходимыхъ для устройства первоначальной школы. А въ педагогическихъ кружкахъ только и рѣчи, чтобы готовить въ семинаріяхъ учителей такихъ усовершенствованныхъ, что его и за 400 р. не наимень въ деревню. На томъ пути усовершенствованій, на какомъ стоитъ педагогія, для меня совершенно очевидно, что, еслибы собрали съ уѣзда 120,000 р., педагоги нашли бы имъ мѣсто и въ 20 училищахъ съ подвигивающимися столами, семинаріями для учителей и т. п. Развѣ мы не видѣли, что въ Крапивненскомъ уѣздѣ закрыли 40 школъ, и тѣ, которые закрыли, вполнѣ увѣрены, что они подвинули этимъ школьное дѣло, такъ какъ у нихъ теперь 20 школъ *хорошиѣ*? И замѣчательнѣе всего, что тѣ,



кто заявляетъ эти требованія, ни мало не заботятся ни о томъ, нужно ли это тому народу, для котораго они все это готовятъ, ни еще менѣе, кто за это будетъ платить? Но земства такъ затуманены всѣми этими требованіями, что не видятъ простаго разсчета и простой справедливости. Точно человѣкъ попросилъ бы меня купить для него въ городѣ 2 пуда муки на мѣсяць, а я бы на этотъ рубль купилъ ему коробку вонючихъ конфетъ, и еще упрекалъ бы его въ невѣжествѣ за то, что онъ недоволенъ.

Слѣдую своему правилу, что критика должна указывать на то, какимъ должно быть то, что не хорошо, постараюсь указать на то, какъ должно бы быть устроено школьное дѣло, для того чтобы оно не было игрушкой и имѣло будущность. Отвѣтъ — тотъ же, какъ и на первые два вопроса, — свобода. Нужно предоставить народу свободу устроить свои школы, какъ онъ хочетъ, и вмѣшиваться въ самое дѣло устройства школъ какъ можно меньше. Только при такомъ взглядѣ на дѣло уничтожатся тотчасъ главные препятствія къ распространенію школъ, которыя казались непреодолимыми. Главныя препятствія — *недостаточность средствъ и невозможность увеличить ихъ*. На первое народъ отвѣчаетъ тѣмъ, что онъ употребляетъ всевозможныя мѣры, чтобы школы обходились дешево; на второе народъ отвѣчаетъ, что средства всегда найдутся, былъ бы онъ самъ хозяинъ, а только на заведеніе того, чего ему не нужно, прибавлять средствъ онъ не согласенъ. Существенное различіе взгляда народа и взгляда земско-министерскаго вѣдомства состоитъ въ слѣдующемъ: 1) По мнѣнію народа, нѣтъ никакой одной опредѣленной нормы и формы школы, вышъ и ниже которой школа уже не признаваема, какъ это предполагаетъ земско-министерское вѣдомство; школа можетъ быть всякая, и самая лучшая дорогая, и самая плохенькая дешевая; но и въ самой плохенькой можно научиться грамотѣ и пользоваться ею, и, какъ на богатый приходъ назначаютъ получше пона и церковь строятъ побогаче, такъ и на богатое село можно получше устроить школу, а на бѣдное похуже; но какъ молиться можно одинаково и въ богатомъ и въ бѣдномъ приходѣ, такъ точно и учиться. 2) Народъ считаетъ для своего образованія первымъ необходимымъ условіемъ равномѣрное, по всѣмъ одинаковое развитіе образованія, хотя въ самой нисшей степени, а потомъ уже предполагаетъ дальнѣйшее, опять же равномѣрное поднятіе образованія. Земско-же-министерское вѣдомство, какъ будто считаетъ нужнымъ дать нѣкоторымъ счастливымъ избраннымъ, <sup>1</sup>/<sub>10</sub> всѣхъ, образованіе, какъ обращикъ того, какъ оно хорошо. 3) Различіе

то, что земско-министерское вѣдомство, или не умѣя, или нарочно не желая считать, подняло все школьное дѣло на такую высокую, дорогую, совсѣмъ чуждую народу ступень, что при той высокой цѣнѣ, въ которую обходится образованіе, не предвидится никакого выхода изъ этого положенія, и число учащихся никогда не можетъ увеличиться; народъ же, умѣя считать и заинтересованный въ этомъ счетѣ, вѣроятно, уже давно сдѣлалъ тотъ расчетъ, про который я говорилъ, и ясно какъ день видитъ, что эти дорогія школы, обходящіяся рублей по 400 на каждую, хотя можетъ быть и хороши, но не тѣ, какія ему нужны, и всѣми средствами старается уменьшить расходы своихъ школъ.

Какъ же поступить, что же дѣлать земствамъ теперь для того, чтобы дѣло это не было игрушкой и забавой, а имѣло будущность? Сообразоваться съ требованіями народа и сколь возможно болѣе удешевлять, освобождать формы школы и предоставлять обществамъ наибольшую власть въ устройствѣ школъ.

Для этого нужно, чтобы земства отказались совершенно отъ распредѣленія сборовъ на училища и распредѣленія училищъ по мѣстностямъ, а предоставили бы это распредѣленіе самимъ крестьянамъ. Опредѣленіе платы учителю, наемъ, покупка или постройка дома, выборъ мѣста и самаго учителя—все это должно быть вполне предоставлено крестьянамъ. Земство, т. е. училищный совѣтъ долженъ только просить общества сообщить ему о томъ, гдѣ и на какихъ основаніяхъ устроены училища, и не съ тѣмъ, чтобы узнавши запрещать эти школы, какъ это дѣлается теперь, но съ тѣмъ, чтобы, узнавши про условія существованія училища, прибавлять (если условія эти согласны съ требованіями совѣта) отъ земства въ пособіе основанному училищу извѣстную, разъ опредѣленную долю того, сколько училище стоитъ обществу: половину, треть, четверть, смотря по количеству училищъ и средствамъ и желанію земства. Такъ напр. одна деревня въ 20 душъ нанимаетъ прохожаго на зиму за 2 рубля въ мѣсяцъ учить ребятъ. Училищный совѣтъ, т. е. довѣренное отъ него лицо, о которомъ скажу послѣ, получивъ о томъ свѣдѣніе, выписываетъ прохожаго къ себѣ, спрашиваетъ его, что онъ знаетъ, какъ учить и, если только прохожій хоть немного грамотенъ и ничего вреднаго не представляетъ, назначаетъ ему въ прибавку ту долю, которая опредѣлена земствомъ, половину или треть или четверть. Точно также училищный совѣтъ поступаетъ и въ отношеніи священно-церковно-служителя, нанятаго обществомъ за 5 рублей въ мѣсяцъ, или учителя, нанятаго за 15 руб. въ мѣсяцъ. Само собою разумѣется, что такъ поступаетъ училищный совѣтъ въ отношеніи

тѣхъ учителей, которыхъ общества нанимають сами; но если общества обращаются къ училищному совѣту, то онъ рекомендуетъ имъ учителей на тѣхъ же условіяхъ. Но при этомъ земство не должно забывать, что учителя не должны быть, какъ теперь, только въ 200 руб.; училищный совѣтъ долженъ быть адресной конторой для учителя всякаго рода и всякихъ цѣнъ, отъ одного рубля до 30 рублей въ мѣсяцъ. На постройки училищный совѣтъ ничего не тратитъ и ничего не прибавляетъ, такъ какъ это одинъ изъ самыхъ непроизводительныхъ расходовъ. Но земство не должно брезгать, какъ это дѣлается теперь, дешевыми учителями въ 2, 3, 4, 5 рублей въ мѣсяцъ и помѣщеніями въ курныхъ избахъ, или переходными помѣщеніями по дворамъ. Земство должно помнить, что первообразъ училища, тотъ идеаль, къ которому должно стремиться, не есть каменный домъ, желѣзомъ крытый, съ досками и партами, какія мы видимъ въ образцовыхъ училищахъ, а та самая изба, въ которой мужикъ живетъ, съ тѣми лавками и столами, на которыхъ онъ обѣдаетъ,—и не учитель въ сюртукѣ и учительница въ шиньонѣ, а учитель въ кафтанѣ и рубахѣ, или наневѣ и платкѣ на головѣ, и не съ сотней учениковъ, а съ 5, 6 до 10. Земство не должно имѣть пристрастій или антипатій къ извѣстнымъ типамъ учителей, какъ это дѣлается теперь. Теперь, напримѣръ, въ Тульскомъ земствѣ есть пристрастіе къ типу учительницъ изъ гимназій и духовныхъ училищъ, и большая часть училищъ въ Тульскомъ уѣздѣ завѣдуются ими. Въ Крапивенскомъ уѣздѣ есть странная антипатія къ учителямъ изъ духовенства, такъ что на уѣздѣ, въ которомъ до 50 приходоу, нѣтъ ни одного учителя изъ церковно-служителей. Земство при предложеніи учителей, должно руководствоваться двумя главными соображеніями: во-первыхъ, чтобы учитель былъ какъ можно дешевле, во-вторыхъ, чтобы онъ, по своему воспитанію, какъ можно ближе стоялъ къ народу. Только благодаря противоположному взгляду на дѣло можно объяснить себѣ то напр. непонятное явленіе, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ (почти тоже во всей губерніи и въ большинствѣ губерній) есть 50 приходоу и 20 школъ, и на всѣ 20 школъ нѣтъ ни одного учителя священно- и церковно-служителя, тогда какъ нѣтъ прихода, въ которомъ бы не нашлись священникъ или дьяконъ, дьячекъ, ихъ дочери, жены, которые не взяли бы на себя охотно учительское занятіе за въ четверо меньшую плату, чѣмъ могутъ взять учителя или учительницы изъ города, пріѣзжающіе въ деревню. Но мнѣ скажутъ: каковы же будутъ эти школы съ богомольцами, богомолками, пьяными солдатами, выгнанными писарями и дьячками? И какой возможенъ контроль надъ такими

безформенными школами? На это отвѣчу, во-первыхъ, что учителя эти, богомолки, солдаты и дьячки, совсѣмъ не такъ совершенно дурны, какъ это вообще думаютъ. Въ моей школьной практикѣ я имѣлъ дѣло часто съ учениками этихъ школъ, и нѣкоторые изъ нихъ знали читать бѣгло и писать красиво, и очень скоро бросали дурныя привычки, вынесенныя изъ этихъ школъ. Мы всѣ знаемъ грамотныхъ мужиковъ, выученныхъ въ такихъ школахъ, и нельзя сказать, чтобы грамота эта была бесполезна или вредна. Во-вторыхъ отвѣчу, что учителя этого разбора бываютъ особенно дурны потому, что они совершенно заброшены въ глуши и учатъ безъ всякой помощи и наставленій, и что теперь нѣтъ ни одного человѣка изъ старыхъ учителей, который бы не сказалъ вамъ съ сожалѣніемъ, что онъ не знаетъ новыхъ приемовъ и учился самъ на мѣдныя деньги, и что весьма многіе изъ нихъ, въ особенности церковно-служители изъ молодыхъ, весьма охотно готовы учиться новымъ приемамъ. Эти учителя не должны прямо быть отвергаемы, какъ абсолютно негодные. Между ними есть и худшіе и лучшіе (и я видѣлъ изъ нихъ очень способныхъ). Ихъ нужно сравнивать, выбирать лучшихъ, поощрять, сводить ихъ съ другими, лучшими учителями, и учить ихъ, — что очень возможно и въ чемъ именно должно состоять дѣло училищнаго совѣта.

Но какъ же контролировать ихъ, слѣдить за ними, учить ихъ, если ихъ расползется сотни по уѣзду? По моему мнѣнію, дѣло земства и училищнаго совѣта должно состоять только въ томъ, чтобы слѣдить за педагогической стороной дѣла, и это весьма возможно, если будутъ приняты слѣдующія мѣры: въ каждомъ земствѣ, если оно взяло на себя обязанность распространения или содѣйствія народному образованію, должно быть одно лицо, — будетъ ли то безплатный членъ училищнаго совѣта, или человѣкъ на жалованьи не менѣе 1000 рублей, нанятый земствомъ, — одно лицо, заведывающее педагогической стороной дѣла въ уѣздѣ. Лицо это должно имѣть общее свѣжее образованіе въ предѣлахъ гимназическаго курса, т. е. основательно знать русскій и отчасти славянскій языкъ, основательно знать ариметику и алгебру, и быть учителемъ, т. е. знать практику педагогическаго дѣла. Лицо это должно быть свѣже образованное, потому что я замѣчалъ, что очень часто свѣдѣнія человѣка, давно кончившаго курсъ даже въ университетѣ, не освѣжавшаго свое образованіе, бываютъ недостаточны не только для руководства учителей, но даже и для экзамена въ сельской школѣ. Лицо это непременно должно быть учителемъ въ той же самой мѣстности, — для того, чтобы въ требованіяхъ своихъ и наставленіяхъ оно постоянно

имѣло въ виду тотъ педагогическій матеріалъ, съ которымъ имѣютъ дѣло другіе учителя, и поддерживало къ себѣ то живое отношеніе въ дѣйствительности, которое есть главное средство противъ заблужденій и ошибокъ. Если какое земство не имѣетъ такого человѣка и не хочетъ нанять такого, то, по моимъ понятіямъ, такому земству дѣлать рѣшительно нечего относительно народнаго образованія, — кромѣ какъ давать деньги, потому что всякое вниманіе въ административную часть дѣла (что дѣлается теперь) только вредно.

Этотъ членъ земства или нанятый земствомъ образованный человѣкъ долженъ имѣть лучшую въ уѣздѣ образцовую школу съ помощникомъ. Кромѣ веденія этой школы и примѣненія въ ней всѣхъ новыхъ приѣмовъ ученія, главный учитель этотъ долженъ слѣдить за остальными школами. Школа эта не должна быть образцовой въ томъ смыслѣ, чтобы онъ вводилъ въ ней всякіе кубики и картины, и всякую глупость, которую выдумаютъ нѣмцы, но въ томъ смыслѣ, что въ этой школѣ онъ надъ тѣми же самыми крестьянскими дѣтьми, изъ которыхъ состоятъ другія школы, дѣлаетъ опыты наипростѣйшихъ приѣмовъ, такихъ, которые бы могли быть усвоены большей частью учителей — дьячковъ, солдатъ, составляющихъ большинство въ школахъ. Такъ какъ при томъ устройствѣ, которое я предлагаю, несомнѣнно образуются въ большихъ центрахъ большія достаточныя школы (какъ я думаю, въ отношеніи 1 къ 20 всѣхъ другихъ школъ), и въ этихъ большихъ школахъ будутъ учителя на степени образованія кончившихъ курсъ духовныхъ семинаристовъ, то главный учитель объѣзжаетъ всѣ эти большія школы, собираетъ къ себѣ этихъ учителей по воскресеньямъ, указываетъ имъ недостатки, предлагаетъ новые приемы, даетъ совѣты и книги для ихъ собственнаго образованія и приглашаетъ ихъ по воскресеньямъ въ свою школу. Библіотека главнаго учителя должна состоять изъ нѣсколькихъ экземпляровъ бібліи, славянской и русской грамматики, ариметики и алгебры. Главный учитель, насколько у него есть времени, объѣзжаетъ и мелкія школы и приглашаетъ къ себѣ ихъ учителей; но обязанность слѣдить за мелкими учителями возлагается на старшихъ учителей, которые точно также объѣзжаютъ каждый въ своемъ округѣ эти школы и приглашаютъ учителей къ себѣ, въ воскресенье и въ будни. Земство или платитъ учителямъ на разъѣзды, или при своей приплатѣ къ тому, что даютъ общества, выговариваетъ отъ общества подводы для разъѣздовъ. Съѣзды учителей и посѣщеніе учителями школъ равныхъ и лучшихъ есть одно изъ главныхъ условий для успѣшнаго хода дѣла, и потому на организацію этихъ съѣздовъ земство должно

обратить особенное вниманіе и не жалѣть расходовъ. Кромѣ того, въ большихъ школахъ, гдѣ будетъ болѣе 50-ти учениковъ, вмѣсто помощниковъ, которые теперь есть въ школахъ, должны изъ учениковъ и ученицъ выбираться болѣе способные къ учительской должности и быть помощниками по 2, по 3. Этимъ помощникамъ назначается жалованье отъ 50 к. до 1 р. въ мѣсяцъ, и учитель отдѣльно занимается съ ними по вечерамъ, съ тѣмъ, чтобы они не отставали отъ другихъ. Эти помощники, выбранные изъ лучшихъ, должны составлять будущихъ учителей для замѣны низшихъ въ мелкихъ школахъ. Само собою разумѣется, что организація этихъ сѣздовъ учителей мелкихъ и большихъ школъ, и объѣзды старшаго учителя, и образованіе учителей изъ помощниковъ учениковъ—могутъ сложиться самыми разнообразными способами; но дѣло въ томъ, что наблюденіе надъ какимъ бы то ни было большимъ количествомъ школъ (хотя бы оно дошло до нормы одной школы на 100 душъ), такимъ образомъ возможно. При такомъ устройствѣ учителя какъ большихъ, такъ и малыхъ школъ будутъ постоянно чувствовать, что труды ихъ оцѣниваются, что они не зарылись въ глушь деревни безъ выхода, что у нихъ есть товарищи, руководители, и что, какъ въ дѣлѣ обученія, такъ и въ личномъ своемъ дальнѣйшемъ образованіи и улучшеніи своего положенія, у нихъ есть пути и выходы. При такомъ устройствѣ, богомолецъ или дячекъ, который способенъ учиться, самъ будетъ учиться; тотъ же, который не способенъ или не хочетъ учиться, будетъ замѣненъ другимъ. Время ученія должно быть, какъ того желаютъ всѣ мужики, 7 мѣсяцевъ зимы, и потому жалованье должно опредѣляться помѣсячно. При такомъ устройствѣ, не говоря о быстротѣ и равномерности распространенія образованія, выгоды будутъ состоять въ томъ, что школы оснуются по тѣмъ центрамъ, гдѣ необходимость въ нихъ чувствуется народомъ, гдѣ онѣ самородно и потому прочно основываются. Тамъ, гдѣ характеръ народа требуетъ образованія, — тамъ оно будетъ прочно. Посмотрите: въ городахъ, между дворниками, зажиточными крестьянами, такъ или иначе, по дѣти выучатся грамотѣ и никогда не забудутъ,— а въ глухой мѣстности, какъ мы часто видимъ, помѣщикъ оснуетъ школу, дѣти выучатся прекрасно, но черезъ 10 лѣтъ все забыто, и населеніе такое же безграмотное, какъ и было прежде. Поэтому-то особенно дороги тѣ центры, большіе они или малые, гдѣ самородно зарождаются школы. Тамъ, гдѣ такая школа зародилась, какъ бы плоха она ни была, она пуститъ корни, и раньше или позже населеніе будетъ грамотно. И поэтому надо дорожить этими ростками, а не дѣлать, какъ сплошь да ря-

домъ, — не запрещать потому, что школа не по нашему вкусу, то-есть не убивать ростокъ и не втыкать искусственно въ другомъ мѣстѣ вѣтку, которая не пойдетъ. Только при такомъ устройствѣ, безъ учрежденія дорогихъ и искусственныхъ семинарій, выбранные — лучшіе изъ среды учениковъ и ученицъ, и образованные въ самыхъ школахъ — составить тотъ контингентъ народныхъ дешевыхъ учителей, которые замѣнять солдатъ и дьячковъ и будутъ вполнѣ удовлетворять всѣмъ требованіямъ народа и образованнаго сословія. Главная выгода такого устройства та, что только такое устройство даетъ будущность развитію народнаго образованія, то-есть выведетъ насъ изъ того тупого переулкa, въ который зашли земства, благодаря дорогимъ школамъ и отсутствію новыхъ источниковъ для увеличенія ихъ числа. Только когда народъ самъ будетъ избирать центры для школъ, самъ выбирать учителей, опредѣлять размѣръ вознагражденія и непосредственно пользоваться выгодой школы, только тогда онъ и прибавитъ средствъ на школу, если это понадобится. Я знаю общества, которые платили по 50 коп. съ души на школу въ своей деревнѣ. Но платить на школу съ волости по 15-ти коп. уже трудно заставить крестьянина, когда не всѣ пользуются школой. На весь уѣздъ, на земство крестьяне не прибавятъ и копѣйки, потому что чувствуютъ, что не будутъ пользоваться выгодами за свои деньги. Только при такомъ устройствѣ очень скоро найдутся тѣ средства для хорошаго содержанія и всѣхъ школъ, по 1-й на 100 душъ, которыя, кажется, такъ невозможно найти при теперешнемъ устройствѣ. Кромѣ того, при томъ устройствѣ, которое я предлагаю, интересы крестьянскихъ обществъ и земства, какъ представителя интеллигенціи мѣстности, будутъ неразрывно связаны. Земство даетъ, положимъ, третью часть того, что даютъ крестьяне. Давая эти деньги, оно, очевидно, тѣмъ или другимъ путемъ будетъ заботиться о томъ, чтобы деньги не пошли тунью, и, слѣдовательно, слѣдить и за тѣми деньгами,  $\frac{2}{3}$ , которыя даны крестьянскимъ обществомъ. Земство, выдавая деньги, знаетъ также, что общество дѣйствительно хочетъ школы, такъ какъ оно дало деньги. Крестьянское общество видитъ, что земство даетъ свою часть, и потому вѣрить и признаетъ право земства слѣдить за ходомъ ученія. И, вмѣстѣ съ тѣмъ, наглядно видитъ то различіе, которое существуетъ между школой, содержащейся на дешовыя и содержащейся на болѣе дорогія средства, и избираетъ ту, какая ему нужна или возможна по его средствамъ.

Возьму опять извѣстный мнѣ Крапивенскій уѣздъ для того, чтобы показать, какое различіе отъ существующаго можетъ дать

предлагаемое устройство. Что при разрѣшеніи народу открывать школы, гдѣ и какія онъ хочетъ, явится тотчасъ же вновь очень много школъ, для меня не можетъ быть никакого сомнѣнія. Я убѣжденъ, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ, въ которомъ находится 50 приходовъ, въ каждомъ приходѣ всегда будетъ школа, такъ какъ приходы всегда центры населеній, и такъ какъ изъ всѣхъ церковно-служителей всегда найдется одинъ, который способенъ учить, имѣетъ къ этому и охоту и найдетъ выгоду. Кроме церковно-служительскихъ, вѣроятно, откроются тѣ 40 школъ; которыя были закрыты (или вѣрнѣе 30, такъ какъ въ числѣ закрытыхъ были церковно-служительскія), и вновь откроется школъ весьма много, такъ что съ существующими 20-ю школами не въ долгомъ времени явится количество, недалекое отъ 400.

Повѣрять или не повѣрять мнѣ въ этомъ, я предположу, что въ Крапивенскомъ уѣздѣ при передачѣ этого дѣла въ руки народа вновь открылось 380 школъ, итого будетъ 400 школъ, и постараюсь опредѣлить, возможно ли существованіе этихъ 400 школъ, то-есть почти въ 20 разъ больше того, что есть, — при тѣхъ же условіяхъ, которыя я предполагалъ при разсмотрѣніи существующаго порядка.

Предполагая, что всѣ крестьяне платятъ по 15 коп. съ души, и земство даетъ 3,000 р., собирается 9,000 р., которыхъ только достааетъ на 30 школъ при прежнемъ устройствѣ. При новомъ же устройствѣ:

Полагаю, что остались изъ старыхъ нераздѣльными 10 школъ. Полагаю учителю въ этихъ большихъ школахъ по 20 р. въ мѣсяцъ, на семь зимнихъ мѣсяцевъ—1,400 руб.

Полагаю, что при каждомъ приходѣ основалась школа съ платою по 5 р. въ мѣсяцъ, на 50 школъ—1,750 руб.

Полагаю, что остальныхъ 340—дешевыхъ, по 2 р. въ мѣсяцъ; по 15 р. на школу, на 340=5,100 р. Итого на 400 школъ выйдетъ жалованья 8,250 руб. На училищныя пособія и разъѣзды остается 750 руб.

Цифры жалованья учителямъ поставлены мною не произвольно; но дорогимъ учителямъ—дороже, чѣмъ они получаютъ теперь по мѣсяцно круглый годъ. Точно также и церковнослужителямъ столько, сколько въ большинствѣ случаевъ берутъ они за обученіе. Школы же дешевыя по два рубля въ мѣсяцъ положены мною гораздо дороже, чѣмъ манимаютъ крестьяне въ дѣйствительности. Такъ что этотъ расчетъ можетъ быть смѣло принять. При этомъ расчетѣ составляется и то ядро старшихъ учителей изъ 10 дорогихъ и 10 или болѣе церковнослужителей. Очевидно, что только при этомъ расчетѣ школьное дѣло становится на



степень серьезнаго и возможнаго дѣла и имѣть ясную и опредѣленную будущность.

Вижу, что, желая сначала только возстановить сказанное мною въ засѣданіи комитета грамотности, я не написалъ многоаго того, что говорилъ, и написалъ еще больше того, что не говорилъ. Но дѣло не въ томъ, что я сказалъ именно въ то-то время и въ томъ-то мѣстѣ, а въ томъ, что я имѣю высказать. Я радъ слышать высказать почти всю мою педагогическую исповѣдь, именно потому, что занятія мои не позволяютъ мнѣ тратить времени на одну изъ самыхъ праздныхъ людскихъ дѣятельностей, на полемику.

Если высказанное мною теперь не убѣдитъ никого, значить я не умѣю выразить то, что хотѣлъ, и переспоривать никого не желаю. Я знаю, что нѣтъ безнадежнѣе глухихъ, какъ тѣ, которые не хотятъ слышать. Я знаю, какъ это бываетъ съ хозяевами. Новая молотилка куплена дорого, поставлена, пустили молотить. Молотить дурно, какъ ни подвинчивай доску, нечисто молотить, и зерно идетъ въ солому. Но хоть и убытокъ, хоть и ясный расчетъ бросить молотилку и молотить иначе, но деньги потрачены, молотилка налажена, «пускай молотить», говоритъ хозяинъ. Тоже будетъ и съ этимъ дѣломъ. Я знаю, еще долго будутъ процвѣтать наглядныя обученія, и кубики и пуговицы вмѣсто ариѳметики, и шипѣніе и сиканіе для обученія буквъ, и 20 школъ нѣмецкихъ дорогихъ—вмѣсто пужныхъ 400 дешевыхъ народныхъ. Но я тоже твердо знаю, что здравый смыслъ русскаго народа не позволитъ ему принять эту навязываемую ему, ложную и искусственную систему обученія.

Народъ, главное заинтересованное лицо и судья, и ухомъ не ведетъ теперь, слушая наши болѣе или менѣе остроумныя предположенія о томъ, какими манерами лучше приготовить для него духовное кушанье образованія; ему все равно, потому что онъ твердо знаетъ, что въ великомъ дѣлѣ своего умственнаго развитія онъ не сдѣлаетъ ложнаго шага и не приметъ того, что дурно,—и какъ къ стѣнѣ горохъ будутъ попытки по-нѣмецки образовывать, направлять и учить его.

Графъ Левъ Толстой.