

РУССКАЯ ШКОЛА

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЖУРНАЛЪ ДЛЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

ИЗДАВАЕМЫЙ ЕЖЕМЪСЯЧНО ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ

Я. Г. ГУРЕВИЧА.

ВТОРОЙ ГОДЪ ИЗДАНІЯ.

№ 10.

ОКТАБРЬ 1891 г.



С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

Типографія И. Н. Скороходова (Надеждинская, 43).

1891.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 3 октября 1891 года.

ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЯ РАСПОРЯЖЕНІЯ ПО УЧЕБНОМУ ВѢДОМСТВУ.

Циркулярное предложеніе г. Министра Народнаго Просвѣщенія отъ 24-го іюня 1891 г., за № 11.298, о своемременномъ употребленіи кредитовъ, отпускаемыхъ по особымъ Высочайшимъ повелѣніямъ, на предметъ своего назначенія.

Начальства учебныхъ округовъ, согласно ходатайствамъ подвѣдомственныхъ имъ учебныхъ заведеній, входятъ въ Министерство съ представленіями объ отпускѣ кредита на постройку, перестройку и расширеніе какъ самыхъ учебныхъ заведеній, такъ и состоящихъ при нихъ учебно-вспомогательныхъ установленій. Не смотря на всѣ затрудненія, соединенныя, вслѣдствіе огромныхъ расходовъ государственнаго казначейства, съ ходатайствами объ отпускѣ новыхъ изъ суммъ казны кредитовъ, Министерство Народнаго Просвѣщенія нерѣдко успѣваетъ испросить чрезъ Государственный Совѣтъ тотъ или другой кредитъ на болѣе безотлагательныя нужды учебныхъ заведеній. Между тѣмъ очень часто, вслѣдствіе неизвѣстной бездѣятельности ближайшаго начальства учебныхъ заведеній и начальства учебныхъ округовъ, кредиты эти остаются въ теченіе положеннаго для нихъ смѣтнаго срока неизрасходованными и обращаются въ доходъ казны, не будучи употреблены на опредѣленный Высочайше утвержденнымъ мнѣніемъ Государственнаго Совѣта предметъ назначенія. Чрезъ эти упущенія сами непосредственные начальства напосають неисправимый ущербъ тѣмъ учрежденіямъ, о пользахъ коихъ они должны всемѣрно радѣть.

Вслѣдствіе сего, г. Министръ Народнаго Просвѣщенія, предложеніемъ отъ 24-го іюня сего года, за № 11.298, просить меня принять всѣ завысіяія мѣры къ тому, чтобы отпускаемые по особымъ Высочайшимъ повелѣніямъ кредиты своевременно употреблялись на предметъ своего назначенія, такъ какъ съ обращеніемъ всѣхъ неизрасходованныхъ суммъ въ доходъ казны, Министерство уже лишено возможности вновь ходатайствовать о возстановленіи отпуска этихъ суммъ.

О семъ для свѣдѣнія объявляется по округу. (Цирк. по Спб. учебному округу за 1891 г. № 8).

О предоставленіи окончившимъ курсъ воспитанникамъ учительскихъ семинарій права отбывать учительскую повинность за полученное имъ образованіе въ церковно-приходскихъ школахъ.

Оберъ-прокуроръ Святѣйшаго Синода, признавая желательнымъ предоставлять учительскія мѣста въ церковно-приходскихъ школахъ лицамъ, окончившимъ курсъ въ учительскихъ семинаріяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, просить о разрѣшеніи казеннокоштнымъ воспитанникамъ названныхъ семинарій, когда для нихъ не окажется свободныхъ учительскихъ мѣстъ по вѣдомству сего Министерства, выслуживать установленный для нихъ обязательный срокъ службы въ церковно-приходскихъ училищахъ, на правахъ службы въ училищахъ названнаго Министерства.

Признавая полезнымъ дать просимое дѣйствительнымъ тайнымъ совѣтникомъ Побѣдоносцевымъ разрѣшеніе, его сіятельство, г. Министръ Народнаго Просвѣщенія, предложеніемъ отъ 31-го іюля сего года за № 13.398, изволилъ сообщить мнѣ о семъ для надлежащаго распоряженія.

О семъ для руководства и исполненія въ надлежащихъ случаяхъ объявляется по округу. (Цирк. по Спб. учебному округу за 1891 г. № 9).

Объявленіе отъ Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія.

Вслѣдствіе объявленнаго въ 1890 году Ученымъ комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія конкурса на составленіе для промышленныхъ училищъ учебныхъ руководствъ по механикѣ, по технологіи дерева и металловъ и по строительному искусству, къ назначенному сроку поступило въ Ученый комитетъ *пять* сочиненій, для разсмотрѣнія коихъ при отдѣленіи Ученаго комитета по техническому и профессиональному образованію были учреждены *два* коммисіи въ слѣдующемъ, утвержденномъ его сіятельствомъ г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія, составѣ: *первая*, подъ предсѣдательствомъ профессора С.-Петербургскаго технологическаго института *Н. Ф. Лабзина*, изъ членовъ отдѣленія ученаго комитета *И. А. Анопова*, *П. В. Котурничаго*, профессора С.-Петербургскаго технологическаго института *Н. Л. Щукина*, инспектора 1-го С.-Петербургскаго реальнаго училища *С. М. Гуржеева*, преподавателя ремесленнаго училища Цесаревича Николая *Г. Ю. Гессе* и инженеръ-технолога *М. И. Алмухова*; *вторая* коммисія, подъ предсѣдательствомъ профессора Императорской академіи художествъ *Р. А. Гедике*, изъ члена отдѣленія *М. Е. Месмахера*, профессора Императорской академіи художествъ *А. О. Томишко* и преподавателя той же академіи *В. Р. Бернгардта*.

По обсужденіи докладовъ означенныхъ коммисій о разсматриваемыхъ ими сочиненіяхъ, отдѣленіе Ученаго комитета по техническому и профессиональному образованію призвало заслуживающимъ преміи въ 500 руб. сочиненіе «Строительные матеріалы. Руководство для среднихъ техниче-

скихъ училищъ, съ альбомомъ чертежей», представленное въ рукописи подъ девизомъ «Non multa, sed multum».

По утвержденіи таковаго заключенія отдѣленія Ученаго комитета его сіятельствомъ г. Министромъ и по вскрытіи затѣмъ пакета съ означеннымъ девизомъ, авторомъ премированнаго сочиненія оказался гражданскій инженеръ Викторъ Владиміровичъ *Эвальдъ*.

Авторы представленныхъ на конкурсъ сочиненій приглашаются поучить ихъ обратно. (Журн. Мин. Н. Пр. 1891 г. Сентябрь).

Опредѣленія Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія *).

Опредѣленіями Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія, утвержденными г. Товарищемъ Министра, постановлено:

— Книгу: «Учебникъ теоріи словесности. Составилъ *И. Бѣлоруссовъ*. Изданіе 12-е, исправленное примѣнительно къ программѣ, утвержденной 20-го іюля 1890 г. Москва. 1891. Стр. 103. Цѣна 70 коп.»—одобритъ какъ учебное руководство въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія.

— Книгу: «Упрощенное руководство ариѳметики, по системѣ и подѣ редакціей *Н. А. Шапошникова*. Составила *А. И. Ш.* Москва. 1890. Часть I, ариѳметика цѣлыхъ чиселъ. Стр. 28. Цѣна 30 коп.—Часть II, ариѳметика дробныхъ чиселъ. Стр. 104. Цѣна 30 коп.»—рекомендовать для фундаментальныхъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній и для библіотекъ учительскихъ институтовъ и семинарій.

— Изданіе: «Атласъ географическихъ и историческихъ контуровъ. Составилъ преподаватель гимназій Императорскаго человѣколюбиваго общества и морскаго училища *И. Васильевъ*»—допустить къ употребленію въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ.

— Серію «Географическихъ контуровъ, составленныхъ и изданныхъ преподавателемъ Гомельской прогимназій *Ив. Максимовымъ*»—допустить къ употребленію въ учебныхъ заведеніяхъ Виленскаго учебнаго округа.

— Книгу: «*Méthode Robertson. Cours pratique de langue Française à l'usage des écoles par Aimé Constantin.* 11-me édition. I et II partie. St.-Petersbourg, 1891. Цѣна 60 коп.»—допустить въ качествѣ учебнаго пособия для среднихъ учебныхъ заведеній.

Книги: 1) «Краткая грамматика нѣмецкаго языка. Составилъ *С. Чекала*, инспекторъ Александровскаго коммерческаго училища. Часть I. Этимологія. М. 1891. Въ 16-ю д. л. Стр. IV+70. Цѣна 40 коп.» и 2) «Народныя сказки. Пособіе для класснаго чтенія въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Составилъ и снабдилъ словарями *С. Чекала*. М. 1891. Въ 8-ку. Стр. 72. Ц. 50 коп.»—одобритъ первую въ качествѣ руководства при изученіи грамматики нѣмецкаго языка во всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, мужскихъ и женскихъ; а вторую допустить въ

*) Журн. Мин. Н. Пр. 1891 г. Сентябрь.

качествъ учебнаго пособія для низшихъ классовъ мужскихъ и женскихъ среднихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Графъ Николай Николаевичъ Муравьевъ-Амурскій. Матеріалы для біографіи. *Ивана Барсукова*. Книга I и II. Москва. 1891. Стр. IV+672+12 и 321+VI»—рекомендовать для фундаментальныхъ и ученическихъ (для старшаго возраста) библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній.

— Брошюру: «Практическое руководство къ употребленію знаковъ препинанія. Составилъ *А. Гусевъ*. Москва. 1891. Стр. 28. Цѣна 20 к.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній и для учительскихъ библіотекъ семинарій и низшихъ училищъ.

— Книги *И. Гензель*: 1) «Руководство для изученія этимологіи русскаго языка. Приспособилъ для употребленія въ младшихъ классахъ гимназій *Г. фонъ-Эльцъ*. Рига. 1891» и 2) «Руководство для первоначальнаго обученія этимологіи русскаго языка. Приспособилъ для употребленія въ начальныхъ школахъ *Г. фонъ-Эльцъ*. Рига. 1890. Стр. 94»—одобрить какъ пособие для младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній и для начальныхъ училищъ при преподаваніи русскаго языка ученикамъ нѣмецкаго происхожденія.

— Книжку: «Русская классная библіотека, издаваемая подъ редакцію *А. Н. Чудинова*. Пособіе для изученія русской литературы. Выпускъ I. Слово о полку Игоря. Текстъ памятника съ примѣчаніями, прозаическій и поэтический его переводы, матеріалы для сравнительнаго изученія, объяснительныя статьи и словарь. Изданіе *И. Глазунова*. Спб. 1891. Стр. VIII+80. Цѣна 30 коп.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «*Чарльзъ Диккенсъ*. Тяжелыя времена. Романъ. Полный переводъ съ подлинника *И. В. Майнова*. Москва. 1888. Цѣна 1 руб. 25 к., съ пересылкою 1 р. 50 к.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Латинская грамматика по *Штегману*. Составилъ *В. Никифоровъ*, инспектирующій преподаватель Московской 5-й гимназіи. Изданіе 2-е, исправленное. Москва. 1890. Стр. VII+294. Цѣна 1 руб.»—одобрить въ качествѣ учебнаго руководства по латинскому языку въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія.

— Книги: 1) Начальная латинская хрестоматія для трехъ первыхъ классовъ гимназій. Выпускъ II. Курсъ II класса. Составилъ *Евгеній Сыроичковский*, учитель Московской 1-й гимназіи. Москва. 1891. Стр. 96» и 2) «Вокабуларій по курсу II класса Начальной латинской грамматики. Составилъ *Евг. Сыроичковский*. Стр. 96. Цѣна за хрестоматію и вокабуларій къ ней 65 коп.»—одобрить въ качествѣ учебнаго пособія по латинскому языку въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія.

— Книгу: «Элементарная алгебра. Составилъ *А. Киселевъ*. 2-е улучшенное изданіе, дополненное сообразно новой программѣ VII класса реальныхъ училищъ. Москва. 1890. Стр. VII+464. Цѣна 1 р. 60 коп.»—одобрить какъ учебное руководство для гимназій и реальныхъ училищъ

съ тѣмъ, чтобы при слѣдующихъ изданіяхъ ея авторъ воспользовался указаніями Ученаго комитета.

— Изданіе: «Живая старина. Періодическое изданіе Отдѣленія этнографіи Императорскаго Русскаго Географическаго Общества, подъ редакціею *В. И. Ламанскаго*. Вып. I. Стр. LXII+130+34+42+24. — Вып. II. Стр. 236+2. — Вып. III. Стр. 268» — рекомендовать для фундаментальныхъ бібліотекъ среднихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Ключъ къ опредѣленію древесныхъ растений по листьѣ, для средней, юго-западной и западной Россіи. Составилъ *М. Маевскій*. Москва. 1890. Въ 16-ю д. л. Стр. VIII+127 (съ 32 рисунками). Цѣна 75 коп.» — одобрить для пріобрѣтенія въ бібліотеки всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній, особенно для ученическихъ бібліотекъ, и рекомендовать для пріобрѣтенія въ ученическія бібліотеки тѣхъ учебныхъ заведеній, въ которыхъ преподается естественная исторія.

— Книгу: «Начальный курсъ нѣмецкаго языка для младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Составилъ *К. Я. Бѣлицкій*. Одесса. 1891. Стр. 258. Цѣна 80 коп.» — одобрить въ качествѣ руководства при преподаваніи нѣмецкаго языка въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, мужскихъ и женскихъ, вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія.

— Книгу: «Систематическій сборникъ разсказовъ для перевода съ русскаго языка на нѣмецкій. *Ө. К. Андерсона*. Изданіе 2-е, исправленное и значительно дополненное. Спб. 1891. Стр. VIII+157. Цѣна 50 коп.» — допустить въ качествѣ учебнаго пособия при изученіи нѣмецкаго языка въ среднихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, мужскихъ и женскихъ.

Опредѣленія особаго отдѣла Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія.

Опредѣленіями особаго отдѣла Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія, утвержденными г. Товарищемъ Министра, постановлено:

— Книгу: «Письменные самостоятельныя работы въ начальной школѣ. Книжка для учащихся. Составилъ *Т. Лубенецъ*. Изданіе 2-е. Спб. 1891. Въ 8-ку, 52 стр. Цѣна 15 коп.» — допустить къ употребленію въ народныхъ училищахъ съ тѣмъ, чтобы слѣдующее изданіе книги было исправлено соотвѣтственно сдѣланнымъ Ученымъ комитетомъ замѣчаніямъ.

— Книгу: «Дядя Чернышъ. Разсказъ для дѣтей. *А. Терешкевича*. Съ рисунками. М. 1891. Въ 8-ку, 59 стр. Цѣна 60 коп.» — допустить въ ученическія бібліотеки среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Колдунъ. Разсказъ изъ народнаго быта. *Ө. Кемина*. Изданіе журнала *Русскій начальный учитель*. Спб. 1891. Въ 8-ку, 34 стр. Цѣна 10 коп.» — допустить въ ученическія бібліотеки среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу, составленную *Олгою Н.*, подъ заглавіемъ: «Коробейникъ. Три разсказа: 1) Звѣзда. 2) Арапка. 3) Пѣтушокъ колдунъ. М. 1890.

Въ 16-ю д. л., 51 стр. Изданіе 2-е. Цѣна 10 коп.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

— Составленные *Θ. В. Геде* книги: 1) «Систематическій сборникъ ариметическихъ примѣровъ и задачъ. Часть I. Числа до 100. Спб. 1890. Въ 8-ку, 66 стр. Цѣна 20 коп.» и 2) «То-же. Часть II. Цѣлыя числа больше 100 и составныя именованныя числа. Спб. 1891. Въ 8-ку, 160 стр. Цѣна 40 коп.»—допустить въ число учебныхъ пособій для употребленія въ пригготовительномъ и первомъ классѣ среднихъ учебныхъ заведеній, а также въ городскихъ и начальныхъ училищахъ.

— Книгу: «Книга для чтенія и письменныхъ работъ по русскому языку. Первый годъ. Изданіе 3-е, исправленное. Составилъ *Д. Поповъ*. Спб. 1890. Въ 8-ку, 122 стр. Цѣна 30 коп.»—допустить къ употребленію въ народныхъ училищахъ.

— Книгу: «Теоретическія основанія тѣлесныхъ упражненій. Доктора медицины *П. Иванова*. Съ 24 рисунками. Спб. 1891. Въ 8-ку, 159 стр. Цѣна 1 руб.»—одобрить для учительскихъ библіотекъ учительскихъ семинарій и институтовъ и среднихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Спасо-Бородинскій монастырь и его основательница. *Т. Толицевой*. Изданіе 3-е. Москва. 1889. Въ 8-ку, 72 стр. Цѣна 40 к.»—допустить въ ученическія библіотеки среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

— Книгу: «Бабушкино благословеніе. Повѣсть *Т. Толицевой*. Москва. 1889. Въ 8-ку, 86 стр. Цѣна 50 коп.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ младшаго возраста среднихъ учебныхъ заведеній.

— Изданіе: «Исторія Государства Россійскаго въ изображеніи державныхъ его правителей, съ краткимъ пояснительнымъ текстомъ. Рисунки профессора исторической живописи Императорской академіи художествъ *В. П. Верещагина*. 70 рисунковъ. Спб. 1890. Цѣна 6 рублей, а для учебныхъ заведеній 4 р. 20 коп.»—одобрить для учительскихъ библіотекъ учительскихъ институтовъ и семинарій, городскихъ и сельскихъ начальныхъ училищъ.

— Книгу: «*М. П. Давыдовъ*. Садоводство и огородничество. Практическое общепонятное руководство для сельскихъ жителей: учителей, духовенства, учениковъ начальныхъ народныхъ училищъ, церковно-приходскихъ и другихъ школъ. Съ прибавленіемъ правилъ для льготнаго отпуска изъ казенныхъ садовыхъ заведеній и сельско-хозяйственныхъ фермъ Министерства Государственныхъ Имуществъ растений и сѣмянъ народнымъ, духовнымъ и другимъ училищамъ. Казань. 1891. Въ 8-ку, 37 стр. Цѣна 20 коп.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ сельскихъ училищъ.

— «Книгу: «О пользѣ пчеловодства въ матеріальномъ и нравственномъ отношеніи и частію объ уходѣ за пчелою въ простыхъ колодныхъ ульяхъ. Чтеніе священника *П. И. Кроткова* на Московской выставкѣ Высочайше утвержденного Общества поощренія трудолюбія, въ отдѣлѣ церковно-приходскихъ школъ. Москва. 1890. Въ 8-ку, 16 стр., съ таблицею рисунковъ. Цѣна 10 коп.»—одобрить для ученическихъ библіотекъ сельскихъ училищъ.

— Книгу: «Полное руководство для изученія кройки дамскаго и мужскаго бѣлья, составленное преподавательницей Ремесленной школы *С.-Пе-*

тербургскаго женскаго патриотическаго общества *А. П. Куличевской*. Второе изданіе, исправленное и дополненное. Спб. 1889. Въ 4-ку, 52 стр. Цѣна не обозначена—допустить къ употребленію въ школахъ съ тѣмъ, чтобы слѣдующее ея изданіе было тщательно пересмотрѣно и исправлено.

— Изданіе *А. П. Шильцевой*: «Собраніе образцовъ для вязанія кружевъ. 11 таблѣцъ. Спб. Цѣна не обозначена»—одобрить какъ матеріалъ для преподаванія вязанія въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ.

— Составленныя *Фридрихомъ Доне* книги (съ удареніями надъ сло-
вами): 1) «Сборникъ методически распредѣленныхъ ариметическихъ за-
дачъ. Часть I Четыре дѣйствія надъ отвлеченными числами въ предѣ-
лахъ отъ 1—10, 1—20, 1—100 и 1—1000. Рига. 1890. Въ 8-ку,
62 стр. Цѣна въ переплетѣ 20 коп.»—2) «То же. Часть II. Стр. 148.
Цѣна въ переплетѣ 50 коп.»—3) «То же. Часть III. 1891. Стр. 96.»—
4) «Отвѣты на задачи, помѣщенные во II части Сборника. Рига. 1890.
Стр. 52. Цѣна 40 коп.»—5) «Отвѣты на задачи, помѣщенные въ III
части Сборника. 1891. Стр. 20»—допустить къ употребленію въ учили-
щахъ Дерптскаго учебнаго округа, съ тѣмъ, чтобы къ настоящему ихъ
изданію были приложены листки съ исправленіемъ главнѣйшихъ недо-
смотровъ, а при слѣдующемъ изданіи были приняты во вниманіе всѣ ука-
занія Ученаго комитета.

— Книгу: «Азбука. Уроки чтенія и письма. Составилъ *Н. Ивановъ*.
Спб. 1891. Въ 12 д. л., 50 стр. Цѣна 12 коп.»—допустить къ упо-
требленію въ начальныхъ народныхъ училищахъ.

— Составленные *А. В. Щепкиной* рассказы, изданные Обществомъ
распространенія полезныхъ книгъ подъ общимъ заглавіемъ «Рассказы изъ
русскаго быта», въ 16 д. л., цѣна каждой книжкѣ 5 коп.: 1) «Стадо.
М. 1886. Изд. 3-е, 32 стр.», 2) «Мельница на оврагѣ. М. 1887. Изд.
3-е, 31 стр.», 3) «Безъ работы. М. 1887. Изд. 3-е, 32 стр.», 4) «Ма-
ленькій садовникъ. М. 1887. Изд. 3-е, 31 стр.», 5) «Помогай-бросайся.
М. 1887. Изд. 3-е, 31 стр.», 6) «Крестьянинъ—воинъ. М. 1889. Стр. 32»
и 7) «Макаръ Вереженный. М. 1890. Стр. 47»—допустить въ учени-
ческія бібліотеки низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеній.

Начальное образованіе и народныя училища въ западной Европѣ и въ Россіи.

Городскія училища и учительскіе институты.

(Продолженіе).

31-го мая 1872 года послѣдовало Высочайшее утвержденіе представленнаго Министромъ Народнаго Просвѣщенія и рассмотрѣннаго въ Государственномъ Совѣтѣ положенія о новыхъ городскихъ училищахъ и учительскихъ институтахъ. Проектъ этого положенія былъ составленъ мною, по личному порученію графа Д. А. Толстаго, назначеннаго Министромъ Народнаго Просвѣщенія въ 1866 году, съ оставленіемъ въ то же время и Оберъ-Прокуроромъ св. Синода. Я былъ членомъ Ученаго комитета по рассмотрѣнію общихъ педагогическихъ сочиненій и проектовъ уставовъ и положеній объ учреждаемыхъ земствами, городскими и другими обществами и частными лицами учительскихъ семинаріяхъ и разныхъ начальныхъ училищахъ. Доклады Ученаго комитета по рассмотрѣнію проектовъ училищныхъ уставовъ и положеній представляются прямо Министру. Первый мой докладъ, представленный графу Д. А. Толстому, былъ о проектѣ положенія объ учительской семинаріи, учреждавшейся на Кавказѣ на средства Кубанскаго казачьяго войска. Я высказался съ полнымъ сочувствіемъ и объяснилъ вообще пользу и необходимость учрежденія въ Россіи учебно-воспитательныхъ заведеній для приготовленія хорошихъ учителей для начальныхъ народныхъ училищъ, и Ученый комитетъ вполне согласился съ моимъ мнѣніемъ. Но графъ Д. А. Толстой тогда былъ противъ учительскихъ семинарій. Онъ предполагалъ сосредоточить начальное народное образованіе въ духовномъ вѣдомствѣ и готовить учителей для народныхъ училищъ въ духовныхъ семинаріяхъ, для чего при этихъ заведеніяхъ, по его иниціативѣ, устраивались воскресныя школы. Поэтому онъ написалъ на моемъ докладѣ, что

считаетъ учительскія семинаріи скорѣе вредными, чѣмъ полезными заведеніями, и что деньги, назначаемыя земствами, городскими обществами и пр. на учрежденіе учительскихъ семинарій, слѣдовало-бы передавать въ духовныя семинаріи, которыя должны образовать лучшихъ учителей для народныхъ училищъ. Въ теченіе 1866 и 1867 гг. мнѣ пришлось представить три доклада о земскихъ учительскихъ семинаріяхъ, и въ каждомъ докладѣ я приводилъ новыя доказательства необходимости учрежденія у насъ этихъ заведеній, подъ непосредственнымъ и постояннымъ наблюденіемъ мѣстныхъ подлежащихъ властей Министерства Народнаго Просвѣщенія, потому что такимъ образомъ правительство получало полную возможность руководить образованіемъ начальныхъ учителей, знающихъ дѣло и благонадежныхъ въ религіозно-нравственномъ и политическомъ отношеніяхъ, и напечаталъ въ журналѣ Министерства нѣсколько статей о народныхъ и вообще начальныхъ училищахъ въ Россіи и за-границей и о мѣстныхъ промышленныхъ школахъ. Между тѣмъ стали говорить о неудобствѣ устарѣлости устава гимназій 1864 года, по которому эти заведенія были классическія, съ двумя древними языками, и съ однимъ латинскимъ языкомъ, и реальныя безъ древнихъ языковъ. Поэтому я написалъ, въ концѣ 1867 года, брошюру «Учебный курсъ гимназій», въ которой далъ краткій историческій очеркъ и тогдашнее учебное устройство гимназій и реальныхъ училищъ въ Германіи, особенно въ Пруссіи, сравнительно съ нашими гимназіями. Эта брошюра обратила на себя вниманіе графа Д. А. Толстаго. Въ началѣ января 1868 года, въ «Московскихъ Вѣдомостяхъ» была напечатана передовая статья, написанная, какъ говорили, П. М. Леонтьевымъ, о необходимости учрежденія въ Россіи учительскихъ семинарій для приготовления начальныхъ учителей и мѣстныхъ промышленныхъ школъ, при чемъ обращалось вниманіе и на мои статьи по этому вопросу, помѣщенные въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія». Вскорѣ послѣ этого я получилъ приглашеніе отъ Министра явиться къ нему на слѣдующій день. Графъ Д. А. Толстой встрѣтилъ меня словами: «Вы были правы; я теперь вижу, что учительскія семинаріи для образованія хорошихъ учителей для народныхъ училищъ намъ крайне необходимы, потому что духовныя семинаріи, имѣя свое важное спеціальное назначеніе, не могутъ въ то-же время готовить такихъ учителей... Я съ особеннымъ вниманіемъ прочелъ вашу брошюру о гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ. Знаете-ли вы, сколько учениковъ оканчиваютъ курсъ въ нашихъ гимназіяхъ?»—«Отъ 4 до 5% всего числа поступившихъ», отвѣчалъ я—«Такъ вы уже читали

статистическія свѣдѣнія, собранныя Министерствомъ о числѣ поступившихъ и окончившихъ курсъ въ нашихъ гимназіяхъ за 1856—1866 годы?»—«Нѣтъ, я еще не имѣлъ этихъ свѣдѣній, но я занимался этимъ вопросомъ и знаю, что въ прусскихъ и австрійскихъ гимназіяхъ оканчиваютъ курсъ не болѣе 4—5%».—«Такъ, значитъ, гимназінъ никуда негодныя заведенія», быстро сказалъ графъ.—«Нѣтъ, ваше с-ство; гимназическій учебный курсъ продолжителенъ и труденъ и требуетъ отъ учащихся не только довольно значительныхъ матеріальныхъ средствъ, но и хорошихъ способностей; но сократить продолжительность и объемъ этого курса нельзя, потому что вмѣстѣ съ этимъ пришлось-бы понизить уровень факультетскихъ чтеній».—«Куда-же дѣвается 95—96% недоучекъ? Они образуютъ вредный умственный пролетаріатъ, сильно возрастающей годъ отъ году».—«У насъ гимназическихъ недоучекъ трудно пристроить, но за границей существуютъ: 1) хорошія начальныя городскія училища съ законченнымъ общимъ элементарнымъ курсомъ, которыя отвлекаютъ значительное число учениковъ отъ гимназій, и 2) разнообразныя мѣстныя профессиональныя школы, въ которыя вышедшіе изъ гимназій до окончанія курса могутъ поступать, чтобы получить хотя не обширное, но хорошее практическое профессиональное образованіе, дающее имъ возможность быть полезными трудовыми людьми и для себя, для своихъ семействъ, обществъ, и для всего государства», объяснилъ я.—«Вы можете составить проектъ такихъ начальныхъ городскихъ училищъ и мѣстныхъ профессиональныхъ школъ?» — «Могу, ваше с-ство».—«Прошу васъ, займитесь этимъ крайне важнымъ дѣломъ».

Это порученіе было мнѣ очень лѣстно и тѣмъ пріятнѣе, что оно давало мнѣ надежду на осуществленіе моихъ мыслей, высказанныхъ въ моей первой педагогической статьѣ, напечатанной еще въ 1859 г. въ октябрьской книжкѣ «Журнала для воспитанія», издававшейся А. А. Чумиковымъ, и изложенныхъ потомъ въ особой запискѣ, которая была читана мною, какъ членомъ, въ коммисіи, учрежденной въ 1862 г. при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія, подъ предѣтельствомъ перваго предсѣдателя ученаго комитета А. С. Воронова, для составленія проектовъ новыхъ уставовъ университетскихъ и гимназическаго и положенія о народныхъ училищахъ. Эту записку, въ нѣсколько измѣненной формѣ и болѣе подробно изложенную, я отвезъ къ графу Д. А. Толстому 18 января вечеромъ и уже на другой день получилъ отъ него собственноручное письмо, въ которомъ онъ приглашалъ меня къ себѣ 20-го или 21-го января въ 8 час. вечера, какъ мнѣ удобнѣе. Я, конечно, явился 20-го января.

«Съ большимъ вниманіемъ прочиталъ вашу записку», сказалъ графъ, показывая мнѣ мою рукопись, испрепеченную разными знаками и помѣтками. «Очень благодарю васъ, что вы мнѣ представили эту записку прежде проекта положенія о городскихъ училищахъ и мѣстныхъ профессиональныхъ школахъ. Я вижу теперь, что не слѣдуетъ снѣшивать училищными реформами, что всѣ училища въ государствѣ должны составлять стройную систему... Но я мало знакомъ съ этимъ дѣломъ, поэтому я имѣю къ вамъ большую просьбу—обстоятельно объяснить мнѣ образованіе училищныхъ системъ или, просто, прочесть рядъ лекцій по исторіи и современному устройству начальныхъ и среднихъ общеобразовательныхъ училищъ и мѣстныхъ профессиональныхъ школъ за-границею и въ Россіи. Найдется-ли у васъ свободное время? Я знаю, что вы очень заняты». — «Если ваше с—ство, управляя двумя обширными и важными вѣдомствами, и притомъ въ весьма трудное реформенное время, находите время на изученіе училищной исторіи, то какъ-же у меня можетъ не быть времени на исполненіе вашего, столь лестнаго для меня, желанія», отвѣтилъ я. — «Вы меня очень обяжете. Буду извѣщать васъ, по крайней мѣрѣ, за два дня о свободномъ вечерѣ для нашихъ бесѣдъ. Я желалъ-бы, чтобы вы сообщили мнѣ, до моего отъѣзда на лѣто въ деревню, хотя-бы только краткій историческій очеркъ возникновенія, развитія и современнаго устройства начальныхъ и среднихъ общеобразовательныхъ заведеній и профессиональныхъ школъ въ Пруссіи, Австріи, Швейцаріи, Франціи, Англіи, Сѣверо-Американскихъ Соединенныхъ Штатахъ и у насъ, въ Россіи. Я буду отмѣчать отдѣльные болѣе важные и интересные для меня вопросы, о которыхъ вы мнѣ расскажете болѣе подробно буду-щею зимою. Къ моему возвращенію прошу васъ приготовить проекты положеній о начальныхъ училищахъ съ законченнымъ элементарнымъ курсомъ и объ учительскихъ институтахъ для приготовленія учителей въ эти училища. Записку вашу я оставляю у себя, такъ какъ на ней много моихъ замѣтокъ, да, и кромѣ того, она должна служить какъ-бы общею программою нашихъ бесѣдъ. Предупреждаю васъ, что я почти совершенный невѣжда въ училищной исторіи и въ современномъ устройствѣ училищъ за-границей; буду внимательнымъ, но и требовательнымъ слушателемъ. Мнѣ особенно нужны точные факты».

Училищная система, изложенная въ моей замѣткѣ, состояла въ слѣдующемъ:

1) При всѣхъ приходскихъ и монастырскихъ церквяхъ въ имперіи должны быть устроены *постоянныя школы грамотности*, какъ *центральныя церковно-приходскія школы*, а въ деревняхъ, болѣе или

менѣе отдаленныхъ отъ своихъ приходскихъ церквей, отдѣленія этихъ школъ, для совмѣстнаго обученія мальчиковъ и дѣвочекъ: 1) молитвамъ, начаткамъ православнаго христіанскаго вѣроученія, съ краткимъ объясненіемъ богослуженія, и церковному пѣнію; 2) чтенію книгъ гражданской и церковной печати и 3) начальному счисленію. Эти школы грамотности и ихъ отдѣленія должны находиться въ непосредственномъ вѣдѣніи приходскихъ священниковъ, которые должны быть настолько достаточно обеспечены въ своихъ матеріальныхъ нуждахъ, чтобы можно было требовать отъ нихъ дѣйствительнаго тщательнаго наблюденія за школами и руководства начальнымъ обученіемъ дѣтей прихожанъ.

2) Въ городахъ, посадахъ и большихъ селахъ должны быть устроиваемы, по мѣрѣ надобности, начальныя училища, съ полнымъ общеобразовательнымъ элементарнымъ курсомъ, отдѣльныя для мальчиковъ и дѣвочекъ. Эти училища должны служить общимъ основаніемъ училищной системы.

3) Среднія общеобразовательныя учебныя заведенія: а) мужскія гимназіи и прогимназіи съ двумя древними языками и съ однимъ латинскимъ языкомъ, но съ естественными науками, дающія успѣшно окончившимъ полный курсъ ученикамъ право на поступленіе въ университеты и другія высшія спеціальныя училища, и б) женскія гимназіи и прогимназіи.

4) *Педагогическіе институты съ двухгодичнымъ курсомъ*, для педагогическаго, теоретическаго и практическаго приготовленія молодыхъ людей, окончившихъ курсъ на филологическихъ и физико-математическихъ факультетахъ и желающихъ занять учительскія должности въ гимназіяхъ, прогимназіяхъ и другихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, мужскихъ и женскихъ.

5) *Высшіе женскіе четырехгодичные педагогическіе и другіе научныя курсы* для дѣвицъ, успѣшно окончившихъ ученіе въ женскихъ гимназіяхъ и желающихъ приготовиться къ занятію должностей учительницъ и воспитательницъ въ среднихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ и институтахъ, или-же вообще получить высшее научное образованіе.

6) *Разнообразныя мѣстныя профессиональныя училища, мужскія и женскія*, какъ-то: а) *педагогическія*—учительскіе институты и семинаріи для приготовленія учителей и учительницъ для начальныхъ училищъ, фребелевскихъ садовъ и пр.; б) *врачебныя* для приготовленія лекарскихъ помощниковъ и помощницъ, фармацевтовъ и фармацевтокъ, фельдшеровъ и фельдшерницъ, акушеровъ, повивальныхъ бабокъ

и т. п.; в) *художественныя*—училища музыки и пѣнія—для приготовления начальныхъ учителей и учительницъ этихъ искусствъ, для приготовления мѣстныхъ оркестровыхъ музыкантовъ, пѣвцовъ для пѣвческихъ хоровъ, а также учениковъ и ученицъ для высшихъ музыкальныхъ училищъ или консерваторій; училища живописи и общаго и прикладнаго промышленнаго рисованія, граверныя, чертежныя и пр.; г) *коммерческія*, счетоводства, домоводства, сельскаго хозяйства, садоводства и огородничества, шелководства, винодѣлія и пр.; д) *техническія и механическія*; е) *различныя ремесленныя школы* и пр. Эти училища и школы учреждаются соотвѣтственно мѣстнымъ профессиональнымъ потребностямъ, и въ нихъ могутъ поступать желающіе ученики и ученицы, окончившіе ученіе въ полныхъ общеобразовательныхъ начальныхъ училищахъ и вышедшіе изъ гимназій и другихъ среднихъ учебныхъ заведеній до окончанія курса, но прошедшія, по крайней мѣрѣ, курсъ трехъ низшихъ классовъ этихъ заведеній.

По возвращеніи Министра въ Петербургъ, въ концѣ октября, я представилъ ему проекты положеній о начальныхъ училищахъ съ полнымъ общеобразовательнымъ элементарнымъ курсомъ, которыя онъ рѣшилъ назвать *городскими училищами*, такъ какъ они назначались прежде всего для городовъ, взамѣнъ уѣздныхъ училищъ, и объ учительскихъ институтахъ для приготовления учителей въ городскія училища. Выписываю изъ приложенной къ проектамъ «Объяснительной записки» нижеслѣдующія мѣста, которыя выясняютъ причины, цѣли учрежденія, а также устройство этихъ новыхъ у насъ учебныхъ заведеній.

Наши низшія городскія училища представляли въ то время двѣ ступени: первую ступень составляли *одноклассныя приходскія училища*, перешедшія, на основаніи положенія о народныхъ училищахъ 14-го іюля 1864 г., въ вѣдѣніе учительскихъ совѣтовъ, а вторую ступень—*трехклассныя уѣздныя училища* вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія. Эти послѣднія училища, устроенныя по уставу 8-го декабря 1828 года и открытыя для учащихся всѣхъ сословій, предназначены были въ особенности для того, чтобы «дѣтямъ купцовъ, ремесленниковъ и другихъ городскихъ обывателей, вмѣстѣ съ средствами лучшаго общаго умственнаго и нравственнаго образованія, доставить тѣ свѣдѣнія, кои, по образу жизни ихъ, нуждамъ и упражненіямъ, могли быть имъ наиболѣе полезны».

Если-бы эта воплѣнѣвшая и практическая мысль, положенная въ основаніе устава уѣздныхъ училищъ 1828 года, была осуществлена на самомъ дѣлѣ, и если-бы эти училища дѣйствительно доставляли

дѣтямъ cadaго городского обывателя хорошее общее начальное образованіе и научали-бы его тѣмъ прикладнымъ знаніямъ, которыя были-бы необходимы для будущихъ практическихъ занятій его, то, безъ всякаго сомнѣнія, они достигли-бы полнаго процвѣтанія, особенно въ то время, когда великія реформы Императора Александра II вызвали всѣ народныя сословія, городскія и сельскія, къ новой самостоятельной жизни и дѣятельности, требующей отъ cadaго соотвѣтствующаго образованія. Но учебный курсъ уѣздныхъ училищъ, состоявшій въ преподаваніи слѣдующихъ предметовъ: Закона Божія (священная исторія ветхаго и новаго завѣта и катихизисъ), русскаго языка съ грамматикою, ариѳметики, геометріи до стереометріи включительно, «но безъ доказательствъ», русскаго и всеобщей географіи и исторіи, «но сокращенно», чистописанія и рисованія, не сообщалъ законченнаго общаго начальнаго образованія и имѣлъ совершенно теоретическій характеръ, совершенно не соотвѣтствовавшій вышеозначенному практическому назначенію этихъ училищъ.

Правда, по § 58 устава 1828 года, при уѣздныхъ училищахъ, смотря по мѣстнымъ потребностямъ, могли быть открываемы, съ разрѣшенія Министра Народнаго Просвѣщенія, особые дополнительные курсы для обученія тѣмъ искусствамъ и наукамъ, коихъ знаніе наиболѣе способствуетъ успѣхамъ въ оборотахъ торговли и въ трудахъ промышленности. Но такіе курсы, открытые при нѣкоторыхъ уѣздныхъ училищахъ, какъ, напримѣръ, курсъ коммерческихъ наукъ и бухгалтеріи при Владимірскомъ уѣздномъ училищѣ въ С.-Петербургѣ, Кронштадтскомъ, Нарвскомъ, Рыбинскомъ, Осташковскомъ, Архангельскомъ, Елецкомъ, Николаевскомъ, Иркутскомъ и др., не принесли, да и не могли принести ожидаемой пользы главнымъ образомъ потому, что общій курсъ уѣздныхъ училищъ, по сообщаемымъ въ немъ познаніямъ, нисколько не приготавлиалъ учениковъ къ слушанію практическихъ прикладныхъ курсовъ. Поэтому учрежденіе дополнительныхъ курсовъ не только не получало никакого дальнѣйшаго развитія, но и открытыя уже вышеозначенные курсы, по оказавшейся безпольности ихъ, были вскорѣ закрыты.

Но убѣдительнѣйшимъ доказательствомъ, что уѣздныя училища не удовлетворяли потребностямъ мѣстнаго городского населенія, служило то, что число этихъ училищъ, составлявшее въ началѣ сороковыхъ годовъ 454, не только не увеличилось, но начало уменьшаться, и въ 1868 году во всѣхъ городахъ европейской Россіи и въ Сибири было всего 420 уѣздныхъ училищъ, причемъ только въ двухъ училищахъ, Калужскомъ и Новочеркасскомъ, было до 200 учениковъ, въ

36 училищахъ отъ 100 до 160 учениковъ, въ 46 училищахъ отъ 80 до 100, въ 93 училищахъ отъ 60 до 80, въ 63 училищахъ отъ 50 до 60 учащихся, а въ каждомъ изъ остальныхъ 180 училищъ учащихся было менѣе 50. Ни въ одномъ училищѣ въ старшемъ 3-мъ классѣ не было болѣе 30 учениковъ, въ 154 училищахъ въ третьихъ классахъ было отъ 10 до 15 учениковъ, въ 254 училищахъ — менѣе 10 учениковъ; почти всѣ эти ученики были сыновья мѣстныхъ чиновниковъ, поступавшіе, по окончаніи курса, писцами въ мѣстныя уѣздныя и губернскія присутственныя мѣста, такъ какъ окончившіе курсъ въ уѣздныхъ училищахъ получали право на поступленіе на службу въ означенныя правительственныя учрежденія и на полученіе чина безъ экзамена. Но, со введеніемъ земскихъ и новыхъ судебныхъ учреждений, число прежнихъ уѣздныхъ и губернскихъ присутственныхъ мѣстъ значительно сократилось, такъ что этотъ исходъ для окончившихъ курсъ въ уѣздныхъ училищахъ значительно ограничился, и въ нѣкоторыхъ училищахъ третьи классы остались совершенно безъ учениковъ и закрывались сами собою.

Въ то-же время число учениковъ въ низшихъ четырехъ классахъ гимназій стало годъ отъ году значительно увеличиваться, такъ что надо было открывать параллельные классы или-же учреждать особыя прогимназіи. Но вмѣстѣ съ этимъ увеличивалось и число учениковъ, выходящихъ изъ этихъ гимназическихъ классовъ, особенно при переходѣ въ четвертый классъ; число-же оканчивавшихъ ученіе въ гимназіяхъ было весьма незначительно. По собраннымъ и напечатаннымъ въ 1869 году Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія свѣдѣніямъ за 1856—1866 годы, средний процентъ окончившихъ курсъ въ гимназіяхъ составлялъ 4,2⁰/₀ всего числа учащихся, а именно:

| | |
|--|----------------------------------|
| По С.-Петербургскому учебному округу | 3,7 ⁰ / ₀ |
| » Московскому | 4,9 ⁰ / ₀ |
| » Кіевскому | 3,9 ⁰ / ₀ |
| » Казанскому | 3,77 ⁰ / ₀ |
| » Харьковскому | 3,9 ⁰ / ₀ |
| » Одесскому | 3,5 ⁰ / ₀ |
| » Виленскому | 4,3 ⁰ / ₀ |
| » Дерптскому | 6 ⁰ / ₀ |

Средній ⁰/₀ . . . 4,2⁰/₀.

Всѣ эти факты служили несомнѣннымъ и очевиднымъ доказательствомъ, что: 1) среди городского населенія существовала потребность въ доставленіи дѣтямъ общаго образованія выше начальнаго и что

уѣздныя училища не удовлетворяли этой потребности; 2) вѣдствие этого родители помѣщали своихъ сыновей въ гимназіи, низшіе классы которыхъ переполнялись учащимися, что крайне затрудняло правильный успѣшный ходъ ученія въ этихъ заведеніяхъ, и 3) для громаднаго большинства учениковъ продолжительный и многопредметный общеобразовательный гимназическій курсъ оказывался не по силамъ.

Такимъ образомъ, необходимость преобразованія уѣздныхъ училищъ въ новыя училища сдѣлалась очевидною, но въ какія-же именно училища?

Начало напимъ уѣзднымъ училищамъ было положено «Уставомъ учебныхъ заведеній, подвѣдомыхъ университетамъ», изданнымъ 5-го ноября 1804 года. Эти учебныя заведенія, замѣнившія екатерининскія одноклассныя и двухклассныя малыя и четырехклассныя главныя народныя училища, устроенныя по образцу австрійскихъ народныхъ училищъ, были раздѣлены на три разряда — одноклассныя приходскія и двухклассныя уѣздныя училища и четырехклассныя гимназіи, составлявшія между собою послѣдовательныя ступени, такъ что приходскія училища приготавливали къ уѣзднымъ, а уѣздныя — къ гимназіямъ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ приходскія и уѣздныя училища имѣли и самостоятельное назначеніе «открыть дѣтямъ различныхъ состояній необходимыя познанія, сообразныя состоянію ихъ и промышленности».

Слѣдовательно, уставъ 1804 года имѣлъ въ виду привести приходскія и уѣздныя училища и гимназіи во взаимную связь между собою и, вмѣстѣ съ тѣмъ, установить опредѣленный, самостоятельный кругъ образовательной дѣятельности для каждаго разряда этихъ учебныхъ заведеній.

Учебные курсы всѣхъ этихъ училищъ, какъ мы уже знаемъ, были слишкомъ обширны, энциклопедичны и явно отражали на себѣ вліяніе широконачертанныхъ учебныхъ плановъ французскихъ одноклассныхъ и двухклассныхъ начальныхъ школъ (*écoles primaires et secondaires*) и четырехклассныхъ лицеевъ (*Lycées*), которые должны были быть устроены во Франціи по училищному закону 1802 года (*Loi du 11 floréal X*, т.-е., 1-го мая 1802), — и на дѣлѣ оказались совершенно невыполнимыми.

По уставу гимназій, уѣздныхъ и приходскихъ училищъ 1828 года, уѣздныя училища перестали быть пригитовительными училищами къ гимназіямъ и, вмѣстѣ съ приходскими училищами, составили двѣ ступени общаго начального обученія — низшую и высшую; гимназіи же получили самостоятельное и совершенно независимое отъ приходскихъ

и уѣздныхъ училищъ учебное устройство; онѣ раздѣлялись на 7 послѣдовательныхъ классовъ, съ годичнымъ курсомъ въ каждомъ классѣ. Это раздѣленіе училищъ было заимствовано изъ Сѣверной Германіи, именно изъ Пруссіи, что ясно видно изъ нижеслѣдующаго:

1) Прусскія гимназіи составляли тогда совершенно самостоятельныя общеобразовательныя классическія учебныя заведенія, не имѣвшія никакой связи съ начальными училищами и никакого отношенія къ нимъ.

2) Начальныя училища въ Пруссіи, съ изданія общаго училищнаго регламента Фридриха Великаго (General-Schulreglement 1763 года), представляли двѣ ступени: *низшую* — элементарныя народныя школы (Elementar-Volksschulen), и *высшую* — бюргерскія или городскія училища (Bürgerschulen, Stadtschulen).

3) Въ элементарныхъ народныхъ школахъ преподавались начальныя свѣдѣнія изъ Закона Божія, чтеніе, письмо и четыре ариметическія дѣйствія.

4) Учебный курсъ бюргерскихъ или городскихъ училищъ заключалъ въ себѣ: Законъ Божій (священная исторія ветхаго и новаго завіта и катихизисъ), нѣмецкій языкъ съ грамматикою, ариметика и геометрія *безъ алгебраическихъ доказательствъ* (ohne algebraische Beweisführung), исторія и географія *въ краткихъ очеркахъ* (въ нашихъ уѣздныхъ училищахъ «сокращенно»), каллиграфія и рисованіе.

Кромѣ того, городскимъ обществамъ предоставлено было, по своимъ потребностямъ, открывать при бюргерскихъ училищахъ торговые и промышленные дополнительные курсы.

Изъ этого ясно видно, что учебные курсы нашихъ приходскихъ и уѣздныхъ училищъ, по уставу 1828 года, были заимствованы изъ Пруссіи.

Но хотя прусскія элементарныя народныя и бюргерскія или городскія школы въ то время имѣли еще дѣйствительно такое учебное устройство, однакожъ оно было уже признано *неправильнымъ*, и именно по слѣдующимъ основаніямъ:

1) Раздѣленіе начальныхъ училищъ на низшія и высшія совершенно противорѣчило установленному Песталлюди на вѣрныхъ психологическихъ началахъ курсу начального обученія, который, начинаясь съ общенагляднаго обученія и нагляднаго ознакомленія съ родиною, заключалъ въ себѣ опредѣленный курсъ элементарныхъ знаній, необходимыхъ для всѣхъ и составляющихъ основаніе всему дальнѣйшему общему, среднему и высшему и специальному образованію. Это прямо указывало на то, что общее начальное обученіе не можетъ быть раздѣляемо, совершенно механически, на низшія и высшія сту-

пени, а должно было составлять *нераздельное органическое целое*, одинаковое по составу учебных предметов во всѣхъ начальныхъ школахъ.

2) Учебные курсы элементарныхъ и бюргерскихъ училищъ не имѣли никакого отношенія къ учебнымъ курсамъ гимназій и реальныхъ училищъ, и по теоретичности своей нисколько не соотвѣтствовали житейскимъ потребностямъ торговаго и промышленнаго городского населенія. Вслѣдствіе этого, съ одной стороны, способные и желавшіе ученики не могли переходить въ гимназій и реальныя училища, а принимавшіеся, по окончаніи курса въ бюргерскихъ училищахъ, за практическія занятія не выносили изъ своего ученія никакихъ полезныхъ для этихъ занятій знаній и умѣній.

3) Учрежденные при бюргерскихъ училищахъ различные дополнительные прикладные курсы преподавались совершенно непродуцируемо, потому что ученики, ни по своимъ общимъ познаніямъ, ни по умственному развитію, не были приготовлены къ пониманію прикладныхъ учебныхъ предметовъ.

4) Гимназій и реальныя училища, не имѣя для себя правильно устроенныхъ приготовительныхъ начальныхъ училищъ, несмотря на строго опредѣленныя программы, вынуждены были принимать дѣтей съ различными начальными познаніями, нисколько не привыкшихъ къ систематическому ученію въ школѣ и къ пониманію учительскаго преподаванія въ классѣ. Поэтому и учебный курсъ гимназій не могъ быть правильно установленъ.

Эти причины несостоятельности учебнаго устройства элементарныхъ и бюргерскихъ училищъ, вслѣдствіе чего вся училищная система не имѣла одного общаго прочнаго основанія, были созданы прусскимъ министромъ духовныхъ и учебныхъ дѣлъ фонъ-Альтенштейномъ (1811—1840). При немъ была уже начертана новая система начальныхъ и среднихъ учебныхъ заведеній; но такъ какъ для осуществленія ея на самомъ дѣлѣ недоставало хорошихъ учителей, то прусское правительство прежде всего энергически принялось за устройство учительскихъ семинарій и вводило новую училищную систему и новое учебное устройство въ бюргерскія училища постепенно, по мѣрѣ приготовленія учителей, и сначала въ видѣ опыта, такъ что большая часть этихъ училищъ до 1836 года еще сохраняли свой прежній учебный курсъ.

Въ указанномъ году, вслѣдствіе почти повсемѣстныхъ заявленій со стороны родителей, городскихъ обществъ и повременной печати о томъ, что ученіе въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ совершенно непо-

сильно для учащихся, притупляетъ ихъ способности и разстраиваетъ здоровье, прусское министерство духовныхъ и учебныхъ дѣлъ назначило особыя мѣстныя комиссіи, подъ предѣдательствомъ провинціальныхъ правительственныхъ президентовъ (губернаторовъ), изъ директоровъ и учителей гимназій и реальныхъ училищъ съ приглашеніемъ врачей-педагоговъ и депутатовъ отъ мѣстныхъ городскихъ обществъ. Задачею этихъ комиссій было тщательное обсужденіе означенныхъ заявленій и указаніе необходимыхъ мѣръ для прекращенія такого зла.

Почти всѣ комиссіи высказали единогласное мнѣніе, что учебные курсы гимназій и реальныхъ училищъ могутъ быть сокращены въ объемѣ своемъ лишь весьма незначительно, потому что иначе пришлось-бы понизить научный уровень преподаванія въ университетахъ и высшихъ специальныхъ училищахъ, и что вообще учебные курсы общеобразовательныхъ среднихъ учебныхъ заведеній можно будетъ правильно установить и распределить по классамъ только тогда, когда существующія элементарныя школы и бюргерскія или городскія училища будутъ устроены на основаніяхъ, уже выработанныхъ министерствомъ. Такимъ образомъ, въ Пруссіи установятся правильныя общеобразовательныя начальныя училища, которыя, съ одной стороны, будутъ доставлять всѣмъ дѣтямъ одинаковое правильное начальное общее образованіе, необходимое для поступленія въ гимназіи и реальныя училища, и, съ другой стороны, будутъ отвлекать отъ этихъ учебныхъ заведеній учениковъ, для которыхъ общеобразовательный учебный курсъ, какъ классическій, такъ равно и реальный, оказывается не по силамъ.

Такое единогласное заявленіе свидѣтельствовало о правильности и практичности выработанной министерствомъ новой системы начальныхъ училищъ, и потому она была принята окончательно. Эта система состояла въ слѣдующемъ:

1) Раздѣленіе общихъ начальныхъ училищъ на низшія и высшія было уничтожено, и для всѣхъ этихъ училищъ установленъ былъ, согласно существующему въ Пруссіи восьмилѣтнему обязательному обученію для всѣхъ дѣтей отъ 6 до 14-лѣтняго возраста, *восьмилѣтній общеобразовательный учебный курсъ*, состоящій изъ однихъ и тѣхъ-же учебныхъ предметовъ, но различающійся подробностями содержанія, смотря по числу классовъ въ училищахъ.

2) Основнымъ типомъ начальныхъ училищъ была признава *одноклассная начальная школа*, доступная, по стоимости обученія въ ней, бѣднѣйшимъ мѣстностямъ. Но городскимъ и сельскимъ обществамъ

предоставлялось учреждать начальныя училища съ двумя, тремя, четырьмя и даже съ большимъ числомъ послѣдовательныхъ классовъ, смотря по своимъ потребностямъ и средствамъ.

3) Учебный курсъ начальныхъ училищъ долженъ служить общимъ основаніемъ всему дальнѣйшему общему и спеціальному образованію, такъ, чтобы способные ученики начальныхъ училищъ могли поступать въ среднія учебныя заведенія.

4) Въмѣсто прежнихъ дополнительныхъ прикладныхъ торговыхъ и промышленныхъ курсовъ, должны быть учреждаемы особыя мѣстныя профессиональныя школы, въ которыя могли-бы поступать ученики, окончившіе ученіе въ начальныхъ училищахъ.

5) Окончившіе курсъ въ начальныхъ училищахъ, желающіе быть въ послѣдствіи учителями въ этихъ училищахъ, могутъ поступать въ учительскія семинаріи, но для этого они должны предварительно, по крайней мѣрѣ въ теченіе одного года, приготовляться при начальномъ училищѣ, подъ руководствомъ учителей его.

Такимъ образомъ и учительскія семинаріи приведены были въ живую, органическую связь съ начальными училищами.

Эта простая и практическая система начальныхъ училищъ, принимающая въ соображеніе и средства бѣднѣйшихъ мѣстностей и открывающая каждому способному и прилежному ученику путь къ дальнѣйшему общему и высшему научному и прикладному образованію, быстро распространилась по всей Сѣверной Германіи и въ Швейцаріи.

Во Франціи въ 1864 году была составлена особая коммиссія, которой поручено было изучить устройство начальнаго и профессиональнаго обученія въ Германіи, Швейцаріи, Бельгіи и въ Англіи. На основаніи отчетовъ этой коммиссіи, 2-го іюля 1866 г. былъ изданъ императорскій декретъ, которымъ во Франціи вводилась прусская система начальныхъ училищъ и учительскихъ семинарій. Въ Австріи, вскорѣ послѣ войны 1866 года, муниципалитеты вѣнскій, пражскій и пенитскій ходатайствовали предъ императоромъ и королемъ о разрѣшеніи устроить городскія училища по образцу прусскихъ бюргерскихъ школъ. Въ Англіи, еще въ 1846 г. лорды Джонъ Россель и Брумъ, стоявшіе во главѣ «Британскаго общества распространенія начальнаго образованія», признавали необходимымъ ввести прусскую систему начальныхъ училищъ съ учительскими семинаріями. Сѣверо-Американскіе Соединенные Штаты были ознакомлены съ этою системою эмигрировавшими туда въ 1848—1849 годахъ прусскими начальными учителями, и многіе изъ штатовъ вскорѣ ввели ее у себя.

(Продолженіе будетъ).

Н. Вессель.

ШКОЛЬНЫЕ ГОДЫ ЖЮЛЯ СИМОНА.

(По собственнымъ его воспоминаніямъ).

Въ Парижѣ недавно вышла новая книга Жюль Симона «Nouveaux mémoires des autres», служащая дополненіемъ къ вышедшей нѣсколько ранѣе книгѣ того-же автора «Mémoires des autres». Въ нихъ, въ видѣ отдѣльныхъ очерковъ, посвященныхъ воспоминаніямъ о нѣкоторыхъ знакомыхъ лицахъ, встрѣчаются біографическія свѣдѣнія о личности самого автора. Ученыя изслѣдованія Жюль Симона по политической экономіи, философіи и социальнымъ вопросамъ приобрѣли ему европейскую, вполне заслуженную извѣстность. На родинѣ, кромѣ того, онъ стяжалъ себѣ славу способнаго государственнаго дѣятеля, оказавшаго Франціи много неоцѣнимыхъ услугъ. На склонѣ лѣтъ, припоминая свою молодость, Жюль Симонъ даетъ возможность, по отдѣльнымъ отрывкамъ, составить общую картину еще существовавшей тогда старинной школьной учебы, о которой, въ виду ея своеобразной обстановки и постановки, стоитъ сказать нѣсколько словъ, тѣмъ болѣе, что матеріаломъ служатъ записки талантливаго писателя.

Родился Жюль Симонъ въ 1814 г. въ Бретани, въ небольшомъ городкѣ Генбонѣ (Hennebont). Находясь въ сторонѣ отъ моря, Генбонъ оживлялся только разъ въ годъ, во время ярмарки, привлекавшей всѣхъ окрестныхъ жителей для участія въ торжественной процессіи, посвященной воспоминанію о какой-то побѣдѣ надъ англичанами. За исключеніемъ этого дня, городъ казался вымершимъ; только вечеромъ по набережной небольшой, протекавшей по городу, рѣчки можно было видѣть гуляющихъ горожанъ. Населеніе городское, не смотря на свою малочисленность, довольно рѣзко раздѣлялось на три класса: во-первыхъ, ремесленники и торговцы, затѣмъ, отдѣльно стоявшая колонія буржуа изъ отставныхъ чиновниковъ или удалившихся отъ дѣлъ съ небольшимъ капиталомъ людей труда, и, наконецъ, другая небольшая группа—очень древней, но совершенно обѣдѣвшей знати, которой

жить въ какомъ-либо другомъ мѣстѣ Франціи, не говоря уже о Парижѣ, но даже въ сосѣднемъ Лоріанѣ, недоставало средствъ; эти благородные отпрыски древнихъ родовъ предпочитали хранить свою нищету вдали отъ надменныхъ, разжившихся выскочекъ, въ кругу подобныхъ себѣ бѣдняковъ, но ведшихъ свое происхожденіе отъ крестоносцевъ. Въ длинныя зимніе вечера комната, служившая сборнымъ пунктомъ для всей такой семьи, слабо освѣщалась свѣтомъ тощихъ свѣчей, такъ какъ экономія заставляла брать свѣчи по двѣнадцати штукъ на фунтъ. Соотвѣтственной простоты были ѣда и наряды.

Лѣтомъ обстановка рѣзко мѣнялась: вся жизнь изъ комнатъ переносилась въ сады, которыми были окружены все дома города, а такъ какъ сады не были отгорожены другъ отъ друга, то они представляли собою сплошной паркъ, полный вѣковыхъ дубовъ, плодовыхъ деревьевъ, ягодныхъ кустовъ; о границахъ владѣній вспоминали только во время сбора плодовъ. Сады были мѣстомъ временнаго сближенія между представителями аристократіи и буржуазіи, составляя собою нейтральную почву для встрѣчъ и дружескихъ бесѣдъ. Жюль Симонъ говорить, что его мать часто видѣлась лѣтомъ съ графиней Кервиганъ, обладавшею страстью къ садоводству; взаимно посѣщая свои садики, онѣ никогда не переступали порога дома, такъ какъ обѣ женщины принадлежали къ различному обществу. Молодой графъ Корнели Кервиганъ былъ другомъ дѣтства Жюля Симона; они проводили вмѣстѣ все лѣто и часть осени, зима-же по необходимости разлучала ихъ, такъ какъ учебныя занятія отвлекали одного въ Ренъ, а другаго въ Ваннъ.

Въ Генбонѣ не было училища, и Жюлю Симону пришлось получить среднее образованіе въ сосѣднемъ городѣ Ваннъ, въ мѣстной коллегіи, куда онъ поступилъ въ 1830 году пятнадцатилѣтнимъ юношей.

Это училище и ученики того времени различались отъ современныхъ школъ и ихъ питомцевъ, какъ небо отъ земли. Жюль Симонъ даетъ прекрасную и остроумную характеристику училища, посвятивъ ему много страницъ въ своихъ воспоминаніяхъ.

Ученики были исключительно приходящіе, составляя въ городѣ какъ-бы отдѣльную общину, пользовавшуюся нѣкоторымъ почетомъ со стороны согражданъ; мѣстная интеллигенція, — доктора и адвокаты, — знали поименно первыхъ учениковъ старшихъ классовъ; въ концѣ года на публичныхъ экзаменахъ они вступали въ пренія съ экзаменующимися по вопросамъ философіи и литературы. Среди учениковъ было много крестьянскихъ дѣтей, сохранявшихъ свой сельскій нарядъ; по большей части они были гораздо старше предѣльнаго возраста и приготавлились къ духовному званію. Большинство учени-

ковъ принадлежало къ бѣднымъ семьямъ; для состоятельныхъ въ городѣ было два-три частныхъ пансіона, а остальные безсемейные устраивались по отдѣльнымъ, тоже небольшимъ, семьямъ, гдѣ за скромную плату получали уголь на чердакѣ или въ полутемной комнатѣ; для очень многихъ исключительною пищею служилъ хлѣбъ, ежедневно доставляемый имъ изъ дому; они рѣзали его на части по числу двей и ѣли сухимъ или въ видѣ тюри или похлебки, если на случайный грошъ удавалось достать немного жидкаго бульона; кусокъ колбасы или варенаго мяса считалось праздничною роскошью.

Жюлю Симону посчастливилось пристроиться у нѣкоей госпожи Ленорманъ, вдовы сельскаго нотаріуса, у которой помѣщались мальчики-пѣвчіе городской церкви; у него была отдѣльная комната, но безъ печи; ея размѣры давали возможность поставить только кровать, сосновый столикъ и соломенный стулъ. Обѣдали всѣ за общимъ столомъ вмѣстѣ съ обучавшимъ мальчиковъ аббатомъ; для удешевленія платы за содержаніе Жюль Симонъ принялъ на себя исполнять педагогическія обязанности аббата, когда ему по дѣламъ службы приходилось отлучаться изъ города или присутствовать на экзаменахъ въ духовной семинаріи. За столъ, квартиру, стирку, при этихъ условіяхъ приходилось платить только 25 франковъ въ мѣсяцъ, что за десять мѣсяцевъ составляло въ итогѣ 250 франковъ; освобожденіе отъ платы за обученіе и материнскія заботы доброй хозяйки о постоянной штопкѣ единственной одежды молодого школьника ограничивали этою скромною суммою его годовой бюджетъ, такъ какъ ни о какихъ, такъ-называемыхъ карманныхъ, деньгахъ ему тогда и въ голову не приходило.

Но добыть безусловно необходимыя 250 франковъ было дѣломъ нелегкимъ, такъ какъ родители Жюля Симона не могли удѣлить на его долю ни одного гроша и еще незрѣлый юноша былъ всецѣло предоставленъ самому себѣ. Къ его счастью, въ этомъ странномъ міркѣ было въ обычаѣ поручать подготовленіе учениковъ младшихъ классовъ старшимъ ученикамъ. За три франка въ мѣсяцъ получался ежедневный урокъ и часть занятій обходился, такимъ образомъ, въ 2—3 копѣйки, но нерѣдко ученики соединялись у одного репетитора по двое, по трое, иногда даже вчетверомъ. У Жюля Симона, снискавшаго своими выдающимися способностями расположеніе преподавателей, было восемь учениковъ, раздѣлявшихся на двѣ смѣны. Первый урокъ бывалъ отъ 6½ до 8 часовъ утра, а второй отъ 6 до 7 часовъ вечера. За этотъ трудъ получалось вознагражденіе въ 24 франка въ мѣсяцъ, что повергало бѣднаго юношу въ большое смущеніе, такъ какъ двадцать пятого франка для полной оплаты своего

содержанія неоткуда было достать. Госпожа Ленорманъ, о которой Жюль Симонъ говоритъ, что она была олицетвореніемъ доброты, убѣждала своего питомца не беспокоиться, но ежемѣсячно возроставшій долгъ не переставалъ его мучить. Только послѣ раздачи годовыхъ наградъ, которыя Жюль Симонъ заслуживалъ по всеѣмъ предметамъ, ему представилась возможность расчитаться съ кредиторшею его, такъ какъ генеральный совѣтъ департамента выдалъ ему двѣсти франковъ. Эти деньги въ глазахъ пятнадцатилѣтняго мальчика были цѣлымъ состояніемъ; онъ поспѣшилъ уплатить десять франковъ своей хозяйкѣ, купить себѣ платье и сапоги, которыми замѣнилъ износившіяся лохмотья, и новые, собственные, учебники, вмѣсто разодранныхъ школьныхъ пособій.

Училищное зданіе было крайне неудобное: постройка новаго дома, начатая при Наполеонѣ I-мъ, была доведена только до перваго этажа, и злополучному училищу приходилось довольствоваться старымъ полуразвалившимся іезуитскимъ домомъ; обширныя залы съ закоптѣвшими стѣнами и съ отвалившеюся штукатуркою освѣщались большими окнами съ обломками дерева, вмѣсто оконныхъ рамъ. Классную мебель составлялъ рядъ скамеекъ вдоль стѣны и высокая каедрa для учителя; столовъ не было, и писать приходилось на колѣняхъ; не было также ни печей, ни каминовъ, но за-то посреди комнаты возвышался неуклюже сложенный изъ кирпича столбъ, поддерживавшій погнувшійся потолокъ. Холодно было въ такихъ классахъ невѣроятно: бывали дни, что окоченѣвшіе пальцы не могли держать перо. Тогда учитель, остававшійся въ шубѣ, посреди занятій тремя ударами линейки по каедрѣ назначалъ на нѣсколько минутъ перерывъ, и всѣ ученики стремительно вскакивали съ мѣстъ и, взявшись за руки, начинали вокругъ столба дикую пляску, чтобы отогрѣть окоченѣвшіе члены; при новомъ стукѣ линейкою учителя согрѣвательный процессъ прекращался, ученики садились по мѣстамъ, и урокъ продолжался. Авторъ воспоминаній добродушно замѣчаетъ, что такой способъ отопленія, несмотря на всю его экономность, не отражался вредно на здоровьѣ учениковъ, имѣвшихъ всегда цвѣтущій видъ.

Преобладающимъ предметомъ преподаванія былъ латинскій языкъ: всѣ учителя были изъ духовныхъ и прекрасно знали этотъ языкъ; кромѣ того, они всѣ имѣли нѣкоторыя познанія въ богословіи, по этимъ едва-ли и не ограничивался кладезъ ихъ учености. Поэтому, произошелъ большой переполохъ, когда въ 1829 году въ число обязательныхъ классныхъ предметовъ была введена физика съ химіею, о которыхъ учитель, принявшій на себя, по приказанію начальства, пре-

подаваніе ихъ, и не слыхивалъ; онъ взялъ какой-то старинный учебникъ и на первомъ-же урокъ обратился къ своимъ ученикамъ съ откровенною рѣчью:

— Самъ я ничего не понимаю въ этой книгѣ, но мы будемъ читать ее вмѣстѣ и, быть можетъ, при взаимной помощи, постигнемъ новую премудрость!

Въ училищѣ отъ прошлаго столѣтія сохранялся пикапъ съ нѣкоторыми невиданными физическими приборами и таинственными снадодбьями. При участіи своего преподавателя, ученики усердно занимались опытомъ соединенія различныхъ веществъ, и иногда имъ удавалось произвести много шума. Преподаватель риторики, заѣдавшій въ сосѣдней комнатѣ, часто жаловался на этотъ шумъ, но на его сѣтованія не обращалось никакого вниманія.

— Скажите ему, авторитетно распоряжался самодѣльный учитель физики и химіи въ отвѣтъ на увѣщанія уменьшить шумъ электрической машины, — что мы изучаемъ здѣсь законы природы и не посягаемъ на законы его риторики.

Подобнымъ примитивнымъ образомъ было поставлено не только обученіе физикѣ и химіи, но и преподаваніе литературы, исторіи, риторики, математики, географіи было не лучше; исключеніе составлялъ латинскій языкъ; не ограничиваясь переводомъ и письменными сочиненіями, на немъ заставляли говорить, весь курсъ философіи проходилъ по латыни. Директоръ училища, живой старичекъ аббатъ Геанна, только на немъ и обращался къ ученикамъ; напримѣръ, онъ никогда не говорилъ: «сегодня вечеромъ отпускъ», но «*vacabunt schalae seratinis horis totis*».

Система преподаванія была также своеобразна. Въ каждомъ классѣ всѣ ученики были разсажены соотвѣтственно успѣхамъ, четные нумера направо отъ учительской каеэдры, нечетные налѣво; первый ученикъ носилъ почетное званіе *imperator*, при чемъ нѣкоторые учителя именovali его даже императоромъ Августомъ; второй ученикъ получалъ титулъ Цезаря; потомъ съ обѣихъ сторонъ слѣдовало по два претора и по десяти *patres conscripti*; остальные ученики, кромѣ этихъ двадцати шести избранныхъ, составляли толпу, *plebscula*; заканчивая чтеніе списка отличенныхъ учениковъ, директоръ торжественно заявлялъ: «*Caeteri ordine perturbato*». Званія консуловъ и трибуновъ совмѣщались съ званіемъ императора и цезаря; полный титулъ перваго ученика состоялъ изъ шести словъ: *imperator augustus, interdum consul tribunitia potestate*.

Административная власть была сосредоточена въ рукахъ дирек-

тора, учителей и одного изъ учениковъ, носившаго званіе главнаго цензора; онъ велъ списокъ наказаніймъ, имѣлъ даже право налагать ихъ собственною властью; это былъ собственно помощникъ воспитателя, выбираемый директоромъ изъ числа учениковъ, по личному усмотрѣнію, безъ всякаго соображенія объ успѣхахъ классныхъ занятій, каждыя двѣ недѣли. Связанныя съ этимъ званіемъ нѣкоторыя почетныя преимущества дѣлали его очень заманчивымъ, не смотря на необходимость надзора за товарищами и доноса; были ученики, которые предпочитали это званіе — званію императора. Что касается Жюля Симона, то въ теченіи трехъ лѣтъ онъ былъ безсмѣннымъ императоромъ, кромѣ одного раза, когда онъ на время былъ перемѣщенъ на мѣсто цезаря. Это пониженіе составило даже нѣкоторое событіе въ скучной жизни городской интеллигенціи. Ученики, сидѣвшіе направо отъ кафедры, назывались римлянами, а сидѣвшіе налѣво — карфагенянами. Въ 8 часовъ начинались классы и, за отсутствіемъ учителя, предсѣдательствовалъ главный цензоръ; на немъ лежало наблюденіе, чтобы каждый римлянинъ отвѣтилъ заданный урокъ карфагенянину соотвѣтственнаго разряда, и наоборотъ. Затѣмъ ему вручались отмѣтки о степени знанія, отличавшіяся своею лаконичностью: *satisfecit* или *non satisfecit*, удовлетворительно или неудовлетворительно; цензоръ затѣмъ представлялъ общую вѣдомость этимъ отмѣткамъ, когда въ половинѣ девятаго появлялся учитель. Онъ лично переспрашивалъ учениковъ, давшихъ неудовлетворительные отвѣты, и опредѣлялъ за лѣпость наказанія. Затѣмъ выступалъ къ кафедрѣ какой-либо римлянинъ и говорилъ: Вызываю втораго претора карфагенянъ! Оба ученика подходили къ кафедрѣ, *ad forum*, какъ говорилось въ училищѣ, и одинъ за другимъ отвѣчали урокъ. Учитель дѣлалъ свои замѣчанія и указывалъ побѣдителя. Побѣды и пораженія отмѣчались въ особыхъ реестрахъ. Въ субботу, вечеромъ, цензоръ, при участіи императора и цезаря, тщательно подсчитывалъ всѣ недѣльныя отмѣтки; въ сомнительныхъ случаяхъ вопросъ разрѣшался учителемъ единолично или-же передавался имъ на общее голосованіе всѣхъ учениковъ. Послѣ подведенія всѣхъ итоговъ на стѣнѣ вывѣшивалось объявленіе о побѣдѣ той или другой стороны: *Romani victores et Carthaginienses victi*, или наоборотъ: *Romani victi et Carthaginienses victores*. Съ побѣдою соединялись небольшія преимущества, въ родѣ лишняго отпуска, но главное дѣло было самолюбіе: никто не хотѣлъ быть на сторонѣ побѣжденныхъ.

Ближайшими результатами такого обученія было почти полное невѣжество кончавшихъ, даже успѣшно, курсъ Ваннской коллегіи, и

Жюлю Симону пришлось въ этомъ убѣдиться, какъ только онъ поступилъ въ высшее училище.

Эти школьные годы, не смотря на всю ихъ суровость, были для Жюля Симона, какъ онъ самъ откровенно сознался, далеко не самыми тяжелыми въ его долготѣйшей жизни; гораздо позднѣе, въ періодъ полной славы, ему пришлось извѣдать бѣольшую нищету и бѣольшія лишенія, но закаленный въ юности и обладая удивительною твердостью характера, онъ никогда не падалъ духомъ, и нынѣ, въ преклонной старости, съ удовольствіемъ воспоминаетъ дальнюю молодость съ ея радостями и горестями.

С. В.

ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ФЕДОРОВИЧА ЭВАЛЬДА.

Въ ночь на 29-ое число января нынѣшняго года скончался, на 68-мъ году жизни, бывшій директоръ С.-Петербургскаго 1-го реальнаго училища, Владиміръ Федоровичъ Эвальдъ. Въ лицѣ его сошеть въ могилу одинъ изъ выдающихся русскихъ педагоговъ...

Кончина Владиміра Федоровича не была ни для кого неожиданностью: послѣдніе два года жизнь его въ сущности была не что иное, какъ томительная и безнадежная агонія, и всѣ, казалось, достаточно свыклись съ мыслью о неизбежности близкаго конца; тѣмъ не менѣе, роковая вѣсть, безъ сомнѣнія, болѣзненно отозвалась въ каждомъ изъ знавшихъ покойнаго, какъ личная тяжелая утрата, которая умѣрялась развѣ сознаніемъ, что со смертію прекратились страданія близкаго человѣка, стихла, неизбежно тяготившая его, мучительная тоска безвременнаго медленнаго умиранія... Многолюдныя собранія желавшихъ отдать послѣдній долгъ покойному на панихидахъ по немъ и на отпѣваніи его показали, какое участіе къ себѣ способны возбуждать имя и кончина Владиміра Федоровича въ лицахъ, имѣвшихъ съ нимъ соприкосновеніе. Былъ вѣтреный морозный день, утромъ шелъ, залѣпая глаза, снѣгъ, ноги вязли на улицахъ въ изтѣзженной, истертой массѣ его, а гробъ покойнаго былъ несенъ на рукахъ сопровождавшихъ его къ мѣсту послѣдняго упокоенія всю длинную дорогу отъ Академіи Художествъ до Волкова кладбища... Если при жизни человѣка у людей могутъ быть очень разнообразныя основанія и побужденія къ сближенію и общенію съ нимъ, то, послѣ его смерти, ко гробу его можетъ привлекать ихъ одно лишь чувство искренняго уваженія, благодарной памяти и любви, и благо тому, чья жизненная дѣятельность наполнила себѣ въ дверяхъ вѣчности такое признаніе и оправданіе... Въ настоящемъ случаѣ фактъ проявленія глубокаго сочувствія и уваженія къ памяти покойнаго представляется тѣмъ болѣе знаменательнымъ, что Владиміръ Федоровичъ послѣдніе два года совсѣмъ исчезъ изъ виду знавшихъ его: многіе не имѣли съ нимъ никакого сношенія,

почти вовсе не видали его. Очевидно, чувство любви и уваженія къ нему глубоко запало въ сердца людей, имѣвшихъ съ нимъ при жизни соприкосновеніе, оправдывая слово поэта: «надъ сердцемъ утрата безсильна»... Дѣйствительно, Владиміръ Федоровичъ, при первой-же встрѣчѣ съ нимъ, производилъ впечатлѣніе челоѣка, выдающагося въ смыслѣ духовнаго развитія. Самая внѣшность его: свѣтлое, открытое лицо, привѣтливая улыбка, кроткій взглядъ вдумчивыхъ глазъ, живая, блестящая остроуміемъ, увлекательная рѣчь, простота обращенія, искренность тона, благодушная отзывчивость на то, что занимаетъ васъ въ данную минуту, — все въ немъ невольно влекло къ нему. При ближайшемъ общеніи и ознакомленіи съ нимъ нельзя было не проникнуться глубокимъ уваженіемъ къ нему и искреннею душевною привязанностью... Это былъ крѣпкій волею въ трудѣ, сильный духомъ и вѣрою въ свое призваніе, многосторонне просвѣщенный и благородный общественный дѣятель. Болѣе или менѣе обстоятельная біографія покойнаго могла-бы, по моему мнѣнію, представить несомнѣнный общественный интересъ, какъ живая и содержательная страница изъ исторіи нашего просвѣщенія. Не имѣя для этого необходимыхъ данныхъ, я постараюсь, по крайней мѣрѣ, замѣтить лишь нѣкоторыя характеристическія черты общественнаго служенія Владиміра Федоровича, въ томъ убѣжденіи, что воспроизведеніе нравственнаго образа покойнаго должно быть весьма поучительно для всѣхъ, кому близко дѣло образованія и воспитанія подрастающаго поколѣнія, и въ особенности для педагоговъ: «поминайте наставниковъ вашихъ, сказано апостоломъ, и, взирая на кончину ихъ жизни, подражайте вѣрѣ ихъ»...

Общественная дѣятельность Владиміра Федоровича выразилась, главнымъ образомъ, въ организаціи и направленіи въ теченіе двадцати пяти слишкомъ лѣтъ того учебнаго заведенія, которое, послѣ разныхъ преобразованій, въ настоящее время носитъ имя перваго реальнаго училища: этому дѣлу были отданы покойнымъ лучшія силы, посвящены лучшіе годы его жизни. Составленные Владиміромъ Федоровичемъ ко дню двадцатипятилѣтія этого заведенія «Замѣтки объ устройствѣ учебнаго курса въ С.-Петербургскомъ первомъ реальномъ училищѣ (бывшей С.-Петербургской седьмой гимназіи)» представляютъ не мало данныхъ для сужденія и о размѣрахъ поднятаго покойнымъ труда и о руководившихъ имъ въ этомъ трудѣ началахъ. Правда, авторъ очень сдержанъ въ отношеніи всего того, что составляетъ внутреннюю сторону его личнаго участія въ дѣлѣ, за развитіемъ котораго онъ слѣдитъ: замѣтки его касаются преимущественно фактической стороны исторіи заведенія, но, при томъ отношеніи, въ какомъ,

находился авторъ къ предмету своего разсказа, по самому предмету своего содержанія, книга все-таки имѣетъ значеніе личнаго воспоминанія челоѣка о прожитомъ и передуманномъ, представляетъ рядъ прочувствованныхъ страницъ изъ исторіи личной жизни автора, открывая намъ возможность судить о немъ самомъ, и, можетъ быть, въ самыя лучшія минуты души...

30-го августа 1862 года Владиміръ Ѳеодоровичъ, бывшій въ то время инспекторомъ 5-ой гимназіи *), былъ опредѣленъ директоромъ открывавшейся тогда новой, 7-ой гимназіи; 25 октября состоялось открытіе заведенія, а 26-го начались въ немъ учебныя занятія... Открыто было сначала три класса, и всѣ они были переполнены учениками. Личному педагогическому составу гимназіи съ директоромъ во главѣ предстояла очень трудная задача... Главный контингентъ учащихся составляли пансіонеры изъ низшихъ классовъ преобразованнаго тогда Морскаго корпуса. Дѣло обученія и воспитанія въ низшихъ, приготовительныхъ, классахъ корпуса, какъ и другихъ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеній того времени, было поставлено неудовлетворительно, и поступившіе въ гимназію кадеты оказались, по своимъ познаніямъ и степени развитія, далеко не соответствующими требованіямъ курса тѣхъ классовъ, въ которые они были помѣщены, тогда какъ по возрасту многимъ изъ нихъ слѣдовало-бы находиться уже въ старшихъ классахъ гимназіи; передъ тѣмъ, какъ поступить въ гимназію, они въ теченіе пяти слишкомъ мѣсяцевъ пробыли почти безъ всякаго надзора и безъ занятій, и, вслѣдствія этого, многое изъ усвоеннаго прежде перезабыли, обліялись; большинство вовсе не привыкло самостоятельно заниматься и добросовѣстно готовить уроки: одни не умѣли за это взяться, другіе не чувствовали къ тому никакого нравственнаго побужденія. Въ воспитательномъ отношеніи это былъ также довольно трудный матеріалъ: въ гимназію была переведена въ полномъ своемъ составѣ 3-я рота корпуса, воспитанники которой преимущественно попадались въ корпусъ въ существовавшее тамъ до преобразованія штрафное отдѣленіе **)...

*) Предъ тѣмъ Владиміръ Ѳеодоровичъ былъ преподавателемъ исторіи во 2-ой гимназіи, Горномъ корпусѣ, Инженерномъ училищѣ, Пажескомъ корпусѣ, Патріотическомъ институтѣ. Въ бытность директоромъ 1-го реального училища состоялъ нѣкоторое время предѣвателемъ педагогическаго совѣта Покровской женской гимназіи. Кромѣ того, онъ преподавалъ исторію нынѣ царствующему Государю Императору и великому князю Владиміру Александровичу.

**) «Кромѣ общихъ недостатковъ, свойственныхъ воспитанникамъ нашихъ закрытыхъ заведеній—говоритъ Владиміръ Ѳеодоровичъ въ своихъ замѣт-

Настояла неотложная нужда разобраться въ цѣломъ рядѣ затрудненій... Въ видахъ возможно правильной постановки преподаванія и воспитанія въ заведеніи были открыты первое время параллельные классы, приняты мѣры къ устраненію тѣхъ неудобствъ, которые обусло-

кахъ—многіе пансіонеры 7-й гимназіи, при ея основаніи, отличались нѣкоторыми особенными чертами, которыя были, по всей вѣроятности, слѣдствіемъ предыдущаго неправильнаго воспитанія въ закрытомъ учебномъ заведеніи. Наиболѣе распространеннымъ порокомъ была лживость: она заключалась не только въ отрицаніи или сокрытіи правды, съ цѣлію избѣгнуть наказанія, но нерѣдко принимала еще болѣе предосудительную форму, являясь въ видѣ клеветы. Случалось, что младшіе возрастомъ, притѣсняемые застарѣвшими товарищами, обращались за защитой къ воспитателю; тогда притѣснители составляли особаго рода союзъ, и если встрѣчалось какое-либо нарушеніе порядка, то виновниками всегда выставляли такъ-называемыхъ «фискаловъ», причемъ изъ толпы обвинителей являлись лжесвидѣтели... Неуваженіе къ казенной собственности выражалось въ часто повторявшейся порчѣ всего, что только можно было испортить безнаказанно, а также въ растратѣ выданныхъ на руки вещей. Передъ зданіемъ училища, по Большому проспекту, находится огороженное мѣсто, которое въ настоящее время обсажено по краямъ деревьями и вмѣщаетъ въ себѣ площадку для рекреаций воспитанниковъ въ свободное время. Въ 1862 году это мѣсто сплошь заросло довольно густой травой, и на немъ росли небольшія деревья, преимущественно ели и лиственницы, насаженные, очевидно, съ цѣлію вырастить здѣсь тѣнистый садикъ. Когда пансіонеры въ первые солнечные дни были выпущены сюда (другаго мѣста для игръ воспитанниковъ училище не имѣетъ), то они быстро повывергали и переломали всѣ деревья. Такой-же беспощадной ломкѣ подвергалась вся классная мебель, а когда понадобилось строить новые классные столы, то ихъ, для прочности, пришлось сдѣлать кругомъ изъ 2-хъ и 2¹/₂-дюймовыхъ досокъ. Замшевыя перчатки, выданные вновь поступившимъ въ училище воспитанникамъ, оказались утраченными въ самомъ скоромъ времени. А потомъ стали пропадать замшевыя подтяжки, фаберовскіе карандаши, переплетенныя тетради и книги. Большая часть пропавшихъ вещей перешла въ ближайшія табачныя лавочки и вымѣнена на папиросы. Куреніе табаку было до такой степени распространено между пансіонерами 7-ой гимназіи, что когда директоръ вечеромъ 25 октября (въ этотъ день воспитанники были только-что приведены въ гимназію изъ морскихъ училищъ) заглянулъ въ пансіонскій вытерклозетъ, то изъ-за столбовъ табачнаго дыма онъ не могъ разсмотрѣть лицъ курившихъ воспитанниковъ. И все это были ученики трехъ младшихъ классовъ гимназіи! По разпросамъ оказалось, что въ морскомъ корпусѣ старшимъ воспитанникамъ было разрѣшено курить; а, глядя на нихъ, эту льготу присвоили себѣ и младшіе. Въ настоящемъ случаѣ куреніе являлось не только дурною, вредною для здоровья привычкою, оно имѣло и особая дурныя слѣдствія: были между курильщиками такіе воспитанники, которымъ не откуда было получить денегъ, такъ какъ изъ дому имъ не присылали; поэтому они рѣша-

вливались несоотвѣтствіемъ курса, пройденнаго бывшими воспитанниками морскихъ учебныхъ заведеній, съ общимъ гимназическимъ уставомъ, приложены заботы о благоустройствѣ пансіонской жизни: установленіи надлежащаго надзора за внѣклассными занятіями пансіонеровъ, снабженіи ихъ въ достаточномъ количествѣ нужными учебными пособиями, о пищѣ и одеждѣ воспитанниковъ и возможномъ соблюденіи гимназическихъ требованій. Въ послѣднемъ отношеніи большое неудобство представляло помѣщеніе гимназіи: зданіе бывшей служительской казармы Морскаго корпуса мало соотвѣтствовало своему назначенію и прежде всего было слишкомъ тѣсно при наличномъ числѣ пансіонеровъ; за неимѣніемъ особыхъ комнатъ для внѣклассныхъ занятій, пансіонеры днемъ принуждены были съ 7 часовъ утра до 9 вечера оставаться въ классныхъ комнатахъ, которыя, вслѣдствіе этого, не могли быть надлежащимъ образомъ провѣтриваемы и опрятно содержимы... Въ 1865 году окончили курсъ 5-го класса тѣ воспитанники, которые помѣщены были въ 1862 г. въ 3-й классъ; нѣкоторые изъ нихъ

лись продавать казенныя вещи, даже ворую ихъ у товарищей, чтобы купить себѣ папирозъ. Весьма важнымъ недостаткомъ было крайне грубое и даже жестокое обращеніе со служителями,—естественное слѣдствіе только-что отмѣненнаго крѣпостнаго права. Если служитель рѣшался жаловаться на что бы то ни было, и виновный подвергался взысканію, то за этимъ часто слѣдовала такого рода месть: въ несчастнаго служителя, когда онъ шелъ по лѣстницѣ, съ площадки верхняго этажа пускали полѣномъ. Встрѣчались нерѣдко случаи ростовщичества и барышничества. Если воспитанникъ занималъ у товарища пятиалтынный или двугривенный, то черезъ недѣлю онъ былъ обязанъ возвратить вдвое, черезъ двѣ недѣли втрое и т. д. и обѣ стороны, какъ должникъ, такъ и заимодавецъ, находили подобныя условія справедливыми. Или воспитанникъ покупалъ на 20 копѣекъ пеклеваннаго хлѣба, на 20 копѣекъ сыру, рѣзалъ то и другое на ломти и продавалъ желающимъ товарищамъ, при чемъ выручалъ, по крайней мѣрѣ, тройную сумму. Конечно, такіе случаи были рѣдки, но худо было то, что они были возможны и не вызывали никакого порицанія со стороны товарищей. Наконецъ, оказался еще одинъ обычай, впрочемъ, встрѣчавшійся очень рѣдко; онъ даже имѣлъ свое названіе: если кто-нибудь изъ воспитанниковъ чувствовалъ себя сильно обиженнымъ товарищемъ и хотѣлъ отомстить ему особеннымъ образомъ, то онъ дожидался, когда всѣ пансіонеры заснутъ, ползкомъ подъ кроватями пробираясь къ постели обидчика и ему сонному наносилъ ударъ кулакомъ по носу. Это называлось «фурка», и такая гнусная расправа, вовсе не соотвѣтствовавшая возрасту, въ которомъ находились оба дѣйствующія лица, также не встрѣчала особаго осужденія со стороны товарищей. Наконецъ, употребленіе самыхъ площадныхъ ругательствъ при взаимныхъ ссорахъ оказалось также зломъ, очень сильно распространеннымъ»...

Остались въ гимназiи для продолженiя курса, но большинство пожелало возвратиться въ Морское училище, и, успѣшно выдержавъ приемное состязательное испытанiе, своими успѣхами и добрымъ поведенiемъ они на дѣлѣ показали, что гимназiя не даромъ потрудилась надъ ихъ образованiемъ и воспитанiемъ.

Въ томъ-же 1865 году гимназiя изъ классической была преобразована въ реальную, и этимъ былъ поставленъ на очередь цѣлый рядъ новыхъ вопросовъ и задачъ, сопряженныхъ съ состоявшеюся перемѣною характера заведенiя. Въ новомъ, реальномъ курсѣ явился новый предметъ—химiя, естественная исторiя и рисованiе получили особое значенiе: предстояло завѣяться соотвѣтственно постановкою преподаванiя этихъ предметовъ... Въ пособiе къ преподаванiю естествознанiя, т.-е. естественной исторiи, физики и химiи, наукъ индуктивныхъ по преимуществу, понадобилось устроить соотвѣтственные кабинеты, и вотъ приобрѣтаются прекрасныя коллекцiи зоологическiя, ботаническiя и минералогическiя; въ частности, въ пособiе къ обученiю ботаникѣ, устраивается передъ домомъ училища небольшой ботаническiй садикъ. Физическому кабинету отводится особое помѣщенiе съ нужными приспособленiями для преподаванiя предмета, приобрѣтаются новые приборы отчасти изъ заграницы, отчасти путемъ заказа... «Всего труднѣе, по собственнымъ словамъ Владимiра Федоровича, было устроить химическую лабораторiю, существенно необходимую для реальнаго курса, такъ какъ ученики реальнаго училища въ VI классѣ должны были заниматься аналитическими работами. Лабораторiи, хорошо приспособленной къ педагогическимъ потребностямъ, въ 1865 году не было въ С.-Петербургѣ; даже лабораторiя С.-Петербургскаго университета, по своему старинному устройству, представляла значительныя неудобства»... Но и лабораторiя была устроена, небольшая, правда, но «довольно просторная, чтобы помѣстить въ себѣ классъ до 30 учениковъ и доставить, кромѣ того, возможность 7—8 ученикамъ серьезно заниматься аналитическими работами». Въ преподаванiи рисованiя былъ введенъ лучшiй въ то время методъ Дююи, главное преимущество котораго состояло въ томъ, что учащiеся рисовали прямо съ натуры, начиная съ ея простѣйшихъ формъ, и въ качествѣ учебнаго пособiя были приобрѣтены нужныя коллекцiи моделей. «Слабую сторону курса рисованiя составляло, по словамъ Владимiра Федоровича, объясненiе перспективныхъ явленiй», и чтобы помочь этому недостатку, въ теченiе нѣсколькихъ лѣтъ ученикамъ 7-го класса былъ предлагаемъ небольшой курсъ линейной перспективы, на основанiи уже извѣстнаго имъ элементарнаго курса

математики. Преподаваніе отечественнаго языка, математики, нѣмецкаго языка оказалось необходимымъ также поставить въ большее соотвѣтствіе значенію этихъ предметовъ въ реальномъ курсѣ. Впрочемъ, ни одинъ предметъ новаго курса не считался маловажнымъ; каждый пользовался полнымъ вниманіемъ. Между прочимъ, и обученіе пѣнію получило иной характеръ: до 1867 года пѣнію обучались только тѣ изъ учениковъ, которые, обладая голосомъ и слухомъ, составляли хоръ пѣвчихъ, съ 1867 года введено было обученіе хорошему пѣнію, какъ общеобразовательному предмету, въ видахъ вообще эстетическаго развитія учащихся. Внимательная разработка учебнаго курса скоро принесла свои плоды: ученики реальной гимназій для поступленія въ спеціальное заведеніе должны были, по уставу, подвергаться повѣрочному испытанію, и ученики первыхъ реальныхъ выпускковъ 7-й гимназій, на первыхъ-же такихъ повѣрочныхъ испытаніяхъ стумѣли заслужить ей доброе имя.

Положеніе реальныхъ гимназій было не мало затруднено возникшимъ, вскорѣ послѣ ихъ учрежденія, сомнѣніемъ въ ихъ необходимости: снова былъ поднятъ извѣстный вопросъ о реальныхъ школахъ, который и разрѣшенъ былъ преобразованиемъ въ 1872 году реальныхъ гимназій въ реальные училища. Въ 1872 году и С.-Петербургская 7-я реальная гимназія была переименована въ С.-Петербургское шестиклассное училище съ двумя отдѣленіями: основнымъ и коммерческимъ и съ тремя отдѣленіями въ дополнительномъ классѣ: общимъ, механико-техническимъ и химико-техническимъ. Предстояла новая установка учебнаго курса... Прежде всего оказалось крайне необходимымъ неотложно заняться болѣе удобнымъ и цѣлесообразнымъ распредѣленіемъ по классамъ сложнаго учебнаго матеріала по одному изъ главныхъ предметовъ въ новомъ курсѣ—математикѣ; общаго плана преподаванія ея въ реальныхъ училищахъ первое время пока еще не было выработано. Представились на первыхъ-же порахъ разныя затрудненія въ распредѣленіи и надлежащемъ веденіи уроковъ по рисованію и черченію... Въ теченіе 1872—1873 учебнаго года Владиміръ Ѳеодоровичъ, вмѣстѣ съ инспекторомъ своего заведенія, принималъ, въ качествѣ члена, непосредственное участіе въ комиссіи, образованной при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія, для выработки общаго учебнаго плана и примѣрныхъ программъ по предметамъ учебнаго курса реальныхъ училищъ. Въ 1873 году предполагено было открыть двадцать пять реальныхъ училищъ; на Владиміра Ѳеодоровича было возложено министерствомъ нелегкое дѣло снабженія ихъ пущими учебными пособиями: при содѣйствіи преподавателей своего

училища, имъ были составлены списки такихъ пособій по рисованію, черченію, математикѣ, физикѣ, исторіи, географіи, гѣнію, а также собранія книгъ для фундаментальной бібліотеки; ему-же было поручено купить или заказать всѣ означенныя въ этихъ спискахъ пособия въ Россіи или заграницей, и съ этою цѣлю Владиміръ Федоровичъ вмѣстѣ съ преподавателемъ своего училища С. К. Ковалевскимъ, по Высочайшему повелѣнію, былъ командированъ въ Германію, Австрію, Бельгію и Францію для осмотра соотвѣствующихъ русскимъ реальнымъ училищамъ учебныхъ заведеній въ Европѣ; при этомъ имъ было поручено подробно осмотрѣть учебный отдѣлъ на всемірной Вѣнской выставкѣ и представить обстоятельный отчетъ о результатахъ поѣздки. Въ слѣдующемъ 1874 году Владиміру Федоровичу пришлось заняться составленіемъ и приобрѣтеніемъ для реальныхъ училищъ коллекцій нужныхъ пособій по естественной исторіи. Между тѣмъ продолжалась организація учебнаго дѣла въ С.-Петербургскомъ 1-мъ реальномъ училищѣ, сообразно съ данными опыта, причемъ выяснилась необходимость нѣкоторыхъ измѣненій и дополненій въ общемъ учебномъ планѣ училищъ... Измѣненія и дополненія эти коснулись главнымъ образомъ распредѣленія по классамъ уроковъ математики, химіи, физики и естественной исторіи и постановки обученія рисованію. Съ особеннымъ увлеченіемъ отдался Владиміръ Федоровичъ дѣлу правильной установки курса послѣдняго предмета. Приемы преподаванія рисованія въ примѣрныхъ программахъ реальныхъ училищъ первоначально намѣчены были въ слишкомъ общихъ чертахъ и на практикѣ требовали тщательной обработки. Устроены были для уроковъ рисованія особый залъ съ приспособленной для занятій этимъ предметомъ мебелью, выписаны изъ заграницы коллекціи гипсовыхъ орнаментовъ и вазъ античной формы. Курсъ каждого класса постепенно былъ точно опредѣленъ, установлено, чего можно требовать по рисованію въ каждомъ классѣ отъ каждого ученика среднихъ способностей, и не удовлетворяющихъ этимъ требованіямъ принято было разсматривать наравнѣ съ неуспѣвающими по другимъ предметамъ учебнаго курса, не допуская перевода ихъ въ слѣдующіе классы. Съ цѣлью разработки методики рисованія въ декабрѣ 1881 года Владиміромъ Федоровичемъ въ училищѣ организовано было собраніе преподавателей начертательныхъ искусствъ въ С.-Петербургскомъ учебномъ округѣ, при чемъ была устроена выставка ученическихъ работъ въ ихъ послѣдовательномъ порядкѣ. Выработанные путемъ такихъ стараній и заботъ приемы обученія рисованія въ 1-мъ реальномъ училищѣ нашли себѣ скорѣе лестную оцѣнку и признаніе какъ со сто-

роны и некоторых иностранных педагогов, имевших случай на Парижской выставкѣ въ 1877 году ознакомиться съ ученическими работами училища (Э. Вильда, директора ремесленного училища въ Брюсселѣ), такъ и со стороны Академіи Художествъ, удостоившей, между прочимъ, Владиміра Ѳедоровича за труды по методикѣ рисованія званія своего почетнаго вольнаго общника.

Въ 1874—1875 году открылись отдѣленія дополнительнаго класса и 5-й классъ коммерческаго отдѣленія. Специальные предметы, входившіе въ составъ курса техническихъ отдѣленій дополнительнаго класса, какъ-то: составленіе исполнительныхъ чертежей, моделированіе, прикладная механика, механическая технологія, съемка плановъ и нивелированіе въ механическомъ и технологія въ химическомъ отдѣленіи, едва-ли не впервые вводились въ курсъ средняго учебнаго заведенія Министерства Народнаго Просвѣщенія; при составленіи учебныхъ классовъ реальныхъ училищъ не было въ данномъ случаѣ въ виду указаній опыта; не было ни опытныхъ преподавателей, ни хорошо составленныхъ учебниковъ. При такихъ условіяхъ предпринятая съ означеннаго года разработка учебнаго курса дополнительнаго класса, представляла множество затрудненій и требовала большого вниманія со стороны лица, стоявшаго во главѣ дѣла. Не мало затрудненій представила первое время и постановка обученія въ коммерческомъ отдѣленіи, какъ по составу учащихся въ немъ, оказывавшихся въ большинствѣ случаевъ слабѣе своихъ товарищей изъ основнаго отдѣленія, такъ и по недостатку лицъ, занимавшихся преподаваніемъ бухгалтеріи и другихъ коммерческихъ наукъ. Приходилось идти совершенно непроторенною дорогою, поднимать новъ... Филологу по образованію, Владиміру Ѳедоровичу приходилось при этомъ постоянно имѣть дѣло съ предметами и вопросами, далекими отъ его специальности, и, бодро принимая этотъ вызовъ судьбы, въ неуклонномъ сознаніи долга, покойный тщательно входилъ въ изученіе каждаго такого предмета и вопроса.

Такимъ непрерывнымъ и неутомимымъ трудомъ изъ году въ годъ и опредѣляется прежде всего общественное служеніе Владиміра Ѳедоровича. Не порывамъ, въ настоящемъ сосредоточеніи силъ, спокойномъ и ровномъ направленіи воли, съ неостывающимъ живымъ интересомъ къ потребностямъ минуты служилъ онъ взятому на себя дѣлу, какъ будто передъ его взоромъ невидимая рука писала слова поэта, оказавшіяся, къ прискорбію, пророческими для него:

«Взгляни на ниву: пашни много,
А для немного впереди»...

Формы и условія дѣятельности Владиміра Федоровича мѣнялись, эти перемѣны не обусловливались въ своей послѣдовательности естественнымъ развитіемъ дѣла и началами историческаго движенія въ живомъ явленіи; онѣ являлись извнѣ, роковымъ, такъ сказать, образомъ, постоянно осложняя задачу, отодвигая цѣль, развлекая вниманіе... Классическая гимназія измѣнялась въ реальную, послѣдняя обращалась въ реальное училище. На первый взглядъ представляется, будто-бы покойному приходилось играть лишь скромную роль каменщика въ постройкѣ зданія, возникавшаго по чужому замыслу и плану. Но думать такъ значило-бы за деревьями не видѣть лѣса, судить о явленіи только по его внѣшности. Въ дѣйствительности Владиміръ Федоровичъ могъ, по моему мнѣнію, съ полнымъ правомъ сказать въ примѣненіи къ себѣ слова невиднаго духа земли:

«So schaff ich am sausen den Webstuhl der Zeit
Und wirk der Gottheit lebendiges Kleid»...

Классическая гимназія, реальная гимназія, реальное училище— все это лишь формы, въ которыя нужно было вложить *душу живу*, которымъ нужно было дать осмысленное живое содержаніе, сообщить дѣятельную и творческую жизнь... Эта задача выполняется не уставами, учебными планами и программами, а людьми, призванными къ выполненію этихъ уставовъ, къ осуществленію этихъ плановъ и программъ. Какъ-бы незначительна и скромна ни казалась на первый взглядъ доставшаяся въ удѣлъ Владиміру Федоровичу доля личнаго творчества въ дѣлѣ его жизни, въ ея осуществленіи покойнымъ труженикомъ, она выходитъ далеко за предѣлы внѣшнихъ формъ его дѣятельности и имѣетъ въ моихъ глазахъ значеніе непререкаемой вѣчной заслуги... Разумѣю руководящіе принципы, положенные Владиміромъ Федоровичемъ въ основу своего общественнаго служенія на избранномъ имъ поприщѣ и неуклонно проводившіеся покойнымъ до заката его дней. Заслуга его въ этомъ отношеніи представляется мнѣ тѣмъ значительнѣе, что общественная дѣятельность Владиміра Федоровича касалась именно нашего бѣднаго просвѣщенія: при той неустойчивости и неопредѣленности основныхъ взглядовъ на задачи и средства общественнаго воспитанія и образованія, какою, къ сожалѣнію, характеризуется до сихъ поръ у насъ эта сторона общественной жизни, при всѣхъ перемѣнахъ лицъ и колебаніи направленій въ теченіе почти пятидесяти лѣтъ дѣятельности, нужно было много мужественнаго терпѣнія, глубокой вѣры въ истину своего убѣжденія, свободнаго самообладанія и независимости духа, чтобы неуклонно идти впередъ по избранному пути, созрѣвая и укрѣпляясь въ своемъ стрем-

леніи къ осуществленію однажды положенныхъ въ камень угла началъ, завѣтныхъ идеальныхъ цѣлей... Въ результатѣ получилась извѣстная традиція, сущность и значеніе которой опредѣляется возвышенностью духовнаго строя покойнаго. Эта традиція останется вѣчно живою силою въ томъ дѣлѣ, которому служилъ Владиміръ Ѳедоровичъ, а это едва-ли не единственно возможная для педагогическихъ дѣятелей реальная заслуга передъ послѣдующимъ поколѣніемъ: качества учениковъ всегда въ значительной степени зависятъ отъ ихъ индивидуальности, среды, условій и обстановки ихъ жизни... Сущность завѣщенной намъ покойнымъ учебно-воспитательной традиціи можетъ быть, по моему мнѣнію, обозначена главнымъ образомъ двумя общими чертами: принципомъ коллективности въ трудѣ и сердечностью въ отношеніи къ объекту этого труда — воспитываемому и обучаемому нами молодому поколѣнію... Говоря о неблагопріятныхъ условіяхъ, затруднявшихъ первое время дѣло обученія и воспитанія въ заведеніи, во главѣ котораго съ самаго основанія его пришлось стать покойному, Владиміръ Ѳедоровичъ замѣчаетъ: «слабая сторона новой педагогической коллегіи состояла въ томъ, что ея члены не успѣли еще хорошо узнать другъ друга и согласиться между собою по важнѣйшимъ вопросамъ воспитанія и преподаванія». Впослѣдствіи онъ съ видимымъ сочувствіемъ отмѣчаетъ каждое проявленіе со стороны преподавателей готовности содѣйствовать общему дѣлу и придаетъ важное значеніе постепенно сказавшемуся факту внутренняго единенія между членами педагогической корпораціи заведенія. «Въ педагогической коллегіи гимназій—говоритъ онъ въ одномъ мѣстѣ своей книги—не было партій: въ общемъ дѣлѣ она дѣйствовала съ замѣчательнымъ единодушіемъ, и этой дружной и продолжительной общей работѣ гимназія была обязана тою прекрасною репутаціею, которою она пользовалась». Лица, вновь поступавшія на мѣсто выбывшихъ членовъ корпораціи, находили въ училищѣ «уже установившіяся преданія относительно того, до какой степени можетъ быть доведена разработка учебнаго курса, или какъ слѣдуетъ поступить въ томъ или другомъ затруднительномъ случаѣ. Въ обоихъ этихъ отношеніяхъ они находили, съ одной стороны, весьма важное и полезное указаніе, съ другой—дружескую поддержку и помощь товарищей и поэтому охотно примыкали къ общему строю педагогическаго состава». Какъ новичекъ сравнительно въ средѣ преподавателей того учебнаго заведенія, надъ устройствомъ котораго много лѣтъ работалъ Владиміръ Ѳедоровичъ, я имѣлъ возможность по личному опыту убѣдиться въ важномъ значеніи на дѣлѣ этого факта... Едва-ли я ошибусь, если скажу, что свя-

зывающимъ корпорацію звеномъ, живымъ побужденіемъ къ дружному участию всѣхъ и каждого въ общемъ дѣлѣ былъ самъ покойный директоръ: онъ почти иначе и не обращался къ своимъ сослуживцамъ-преподавателямъ, какъ со словомъ: «товарищи», не довольствуясь обычными педагогическими собраніями, любилъ вступать въ частныя бесѣды съ преподавателями о томъ, либо другомъ вопросѣ, путемъ такого свободнаго, спокойнаго обмѣна мыслей подготавливая себя и другихъ къ болѣе правильному и отчетливому обсужденію дѣла въ общемъ собраніи, внимательно выслушивалъ каждого на совѣтѣ, и если все-таки иногда оставался при своемъ мнѣніи, расхоронившемся съ мнѣніями другихъ, то успѣвъ исполнѣ убѣдительно показать всѣмъ преимущество его и правду. Принципъ дѣятельности, конечно, не новый, но покойнымъ внесенный въ общественную жизнь: изъ глубокой древности дошло до насъ признаніе: «*concordia res parvae crescunt, discordia magnae dilabuntur*»; но кому неизвѣстна, съ другой стороны, и вся трудность самоограниченія, подчиненіе своей личности общей волѣ, совмѣщеніе неприкосновенности личной и общественной свободы, и чѣмъ ближе человѣку дѣло, въ которомъ приходятъ въ столкновеніе его личная воля съ общественностью, тѣмъ труднѣе примириться съ убѣжденіемъ: «*aliis serviendo consumor*», тѣмъ соблазнительнѣе отдаться своему личному влеченію, тяжелѣе искушеніе пустить въ оборотъ непременно свое достояніе... Въ частности, въ педагогическомъ дѣлѣ начало коллективности въ работѣ имѣетъ положительно значеніе необходимаго условія успѣха: разладъ въ пониманіи задачъ и средствъ къ ихъ разрѣшенію всегда очень печально отражается на конечныхъ результатахъ дѣятельности.

Такою-же важною, если еще не болѣе важною, представляется и другая, отмѣченная мною, черта учебно-воспитательной традиціи Владиміра Федоровича—его искренняя любовь къ дѣтямъ, сердечность въ отношеніи къ нимъ, пониманіе ихъ природы. «Шалость и рѣзвость—писалъ онъ въ одномъ своемъ отчетѣ попечителю округа—естественно принадлежать ихъ возрасту, но не мѣшаютъ дѣтямъ хорошо вести себя и, за немногими исключеніями, весьма усердно заниматься». Перечисливъ въ своихъ историческихъ замѣткахъ о 1-мъ реальномъ училищѣ длинный рядъ нравственныхъ недостатковъ, которые оказались въ воспитанникахъ, переведенныхъ въ 7-ю гимназію изъ морскихъ учебныхъ заведеній, Владиміръ Федоровичъ благодушно замѣчаетъ, что «большая часть указанныхъ недостатковъ происходила отъ непониманія того, что дѣлалось. Для устраненія ихъ достаточно было, говорить онъ, разъяснить настоящее значеніе этихъ недостат-

ковъ и пороковъ»... Суровыя мѣры взысканія, по его убѣжденію, мало могутъ способствовать исправленію; напротивъ, онѣ еще болѣе ожесточаютъ учениковъ. Вспоминая о суровости обращенія нѣкоторыхъ воспитателей съ учениками въ 3-й гимназіи въ то время, когда онъ въ ней учился, Владиміръ Ѳеодоровичъ замѣчаетъ, что, вслѣдствіе ихъ постоянно суроваго и грубаго обращенія, «маленькіе ихъ боялись и не любили, а большіе не уважали и избѣгали всякихъ лишнихъ разговоровъ съ ними». Между тѣмъ утрата воспитателемъ уваженія и любви со стороны воспитанниковъ въ корнѣ подтачиваетъ все дѣло воспитанія, первая задача котораго и состоитъ именно въ проникновеніи духа чувствомъ любви, милосердія и уваженія къ людямъ. Въ тѣхъ-же своихъ школьныхъ воспоминаніяхъ, напечатанныхъ въ августовской книжкѣ журнала «Русская Школа» за прошлый годъ, Владиміръ Ѳеодоровичъ свидѣтельствуетъ, что страхъ, наводимый иными учителями и воспитателями, лишаетъ нерѣдко учащихся самой возможности учиться... «Въ этомъ отношеніи страхъ «человѣческій»—говоритъ онъ по этому поводу—вовсе не дѣлался началомъ премудрости. Я это испыталъ на себѣ и живо помню до сихъ поръ. Когда я пришелъ въ гимназію, я не только не умѣлъ переводить на какой-бы то ни было языкъ, но даже представить себѣ не могъ, въ чемъ собственно состояло это мудреное искусство. Насталъ четвергъ (по четвергамъ урокъ латинскаго языка обыкновенно посвящался переводу съ русскаго на латинскій). Ильенковъ (учитель латинскаго языка въ низшихъ классахъ гимназіи) продиктовалъ текстъ, назвалъ слова, которыхъ мы не знали, и скомандовалъ: «переводите»! Что мнѣ тутъ было дѣлать? Я вовсе не понималъ, какъ это такъ люди переводятъ. Попробовалъ-было обратиться за совѣтомъ къ товарищу, но въ отвѣтъ услышалъ: «убирайся къ чорту! Еще изъ-за тебя запишутъ!» Все это было сказано озлобленнымъ шепотомъ. Я положилъ перо и сталъ совершенно безнадежно глядѣть на тетрадь. Казалось-бы, что всего было проще обратиться за совѣтомъ къ тому-же Якову Сафоновичу (такъ звали учителя) и объяснить ему мое безвыходное положеніе. И сдѣлай я это, онъ навѣрное приказалъ-бы отложить тетрадь, пояснилъ-бы, что этотъ переводъ на другой день будетъ сдѣланъ въ классѣ и что я тутъ увижу, *какъ переводятъ* (по пятницамъ обыкновенно возвращались и исправлялись исполненныя наканунѣ письменныя работы). Я даже думаю, что Яковъ Сафоновичъ и меня самого позвалъ-бы къ доскѣ и научилъ-бы со всѣмъ снисхожденіемъ, къ которому онъ былъ только способенъ, такъ какъ я былъ не лѣнивецъ, а просто новичекъ. Но я не смѣлъ обратиться къ учителю,

потому что *никто въ классъ не смѣлъ* этого сдѣлать, и это была не наша вина. Не только я, новичекъ, не смѣлъ заговорить съ грознымъ учителемъ, но не смѣлъ этого сдѣлать и товарищъ, къ которому я обратился. А чего-бы проще, какъ сказать учителю: «вотъ, Яковъ Сафоновичъ, новичекъ проситъ показать ему, какъ переводять, потому что онъ никогда не переводилъ». Глядѣлъ я, глядѣлъ на свою тетрадь и съ горя, чтобы что-нибудь сдѣлать, вмѣсто перевода написалъ подрядъ всѣ продиктованныя слова. На другой день тетрадь моя прилетѣла ко мнѣ по воздуху (такія работы швырялись ученикамъ черезъ весь классъ) съ подписью *pessime*, и мнѣ была произнесена извѣстная формула (т.-е. на колѣна!). Я ужасно испугался и, стоя на колѣняхъ, все время плакалъ. Изъ-за страху и слезъ я не обращалъ вниманія на то, что творилось на доскѣ, и вся классная работа прошла мимо меня нисколько незамѣченной. На слѣдующую пятницу подъ моей работой было написано уже не *pessime*, а *turpissime*, и я былъ оставленъ въ гимназiи до шести часовъ вечера. Въ третью пятницу все это повторилось. Но тутъ я скоро привыкъ къ своему положенiю, пересталъ плакать, успокоился и положительно *отъ нечего дѣлать*, со скуки сталъ глядѣть на доску и слѣдить за ходомъ перевода. И тутъ я, къ величайшему собственному изумленiю и радости, замѣтилъ, что это дѣло очень простое и что все это я умѣю. Сначала я про себя, а потомъ и вслухъ началъ поправлять ошибки переводившихъ, такъ что Ильенковъ замѣтилъ, что я кое-что смѣкаю и отпустилъ на мѣсто. Помнится, что слѣдующаго четверга я насилу дождался и за свой переводъ получилъ уже *non male*. За этимъ слѣдовали два *bene* и наконецъ *optime*... Разсказывая объ этомъ, Владимiръ Федоровичъ отзывается объ Ильенковѣ, какъ о преподавателѣ, котораго, хотя и «боялись, какъ огня, особенно въ младшихъ классахъ, но все-же уважали и любили»... «Какъ ни велика была разница между этимъ пожилымъ, почти старымъ человѣкомъ и нами—говоритъ покойный авторъ воспоминанiй—но все-же мы видѣли въ немъ образецъ человѣка знающаго, трудолюбиваго, въ высшей степени добросовѣстнаго и справедливаго. Сквозь суровыя формы его тяжелаго характера видна была его искренняя любовь къ намъ и величайшая забота о нашемъ образованiи». Тѣмъ больше, стало быть, значенiя долженъ имѣть разсказанный случай, какъ живое свидѣтельство о той подавленности воли учащихъ *безотчетнымъ* страхомъ, которая нерѣдко бываетъ послѣдствiемъ системы суровости и строгой формальности въ воспитанiи... Въ своихъ «Замѣткахъ объ устройствѣ учебнаго курса въ 1-мъ реальномъ училищѣ», говоря о недостаткахъ

первых пансіонеровъ 7-й гимназіи и средствахъ, которыя были принимаемы корпораціею гимназіи къ ихъ устраненію, Владиміръ Оедоровичъ представляетъ намъ образчикъ инаго отношенія къ дѣтямъ... «Хотя большинство пансіонеровъ 7-й гимназіи—говоритъ онъ—находилось въ томъ возрастѣ, въ которомъ легче переносится переходъ изъ одного заведенія въ другое, но все-же для нихъ жизнь въ гимназіи была однообразіе, а занятія труднѣе, нежели въ тѣхъ заведеніяхъ, изъ которыхъ они были перемѣщены. Тѣснота помѣщенія не доставляла имъ того простора для игръ, который они находили въ морскомъ корпусѣ; наконецъ, въ этомъ раннемъ возрастѣ дѣтямъ не легко было промѣнять званіе кадета на званіе гимназиста, которое въ ихъ глазахъ было ниже. Все это ясно понималось воспитателями, которые, съ своей стороны, вмѣстѣ съ начальствомъ гимназіи, сколько можно было, старались привязать къ себѣ пансіонеровъ внимательностью къ нимъ и заботами о нихъ. Ученики прежде всего получили совершенно достаточное число лучшихъ учебныхъ пособій, на каждого человѣка особо. На доброкачественность пищи было обращено особое вниманіе: первое время директоръ и инспекторъ ежедневно обѣдали съ пансіонерами, а инспекторъ А. Д. Д. обѣдалъ съ ними постоянно во время всей своей 18-ти-лѣтней службы въ гимназіи ежедневно... Равнымъ образомъ было обращено надлежащее вниманіе на одежду, обувь воспитанниковъ и на возможное соблюденіе гигиеническихъ требованій. Такъ какъ въ 1863 и 1864 годахъ на лѣтнее время оставалось около сорока воспитанниковъ, то для помѣщенія ихъ была нанимаема близъ Поклонной горы дача... Отсюда можно видѣть, на какихъ началахъ велось дѣло воспитанія въ заведеніи, руководимомъ Владиміромъ Оедоровичемъ: воспитатель входитъ въ положеніе воспитанниковъ, старается внушить имъ чувства любви, признательности и уваженія къ себѣ, въ твердой надеждѣ, что, достигнувъ этого, онъ вмѣстѣ съ тѣмъ предупредитъ лучше разныхъ взысканій и наказаній и всякія нарушенія предъявляемыхъ имъ воспитанникамъ требованій долга и правилъ поведенія...

Покойнаго упрекали, особенно въ послѣдніе годы, за слабость дисциплины въ училищѣ, случалось слышать толки даже о распущенности учениковъ училища; но, кажется, правда въ данномъ случаѣ была лишь въ томъ, что не оказывалось на лицо того вѣшняго порядка, которымъ щеголяютъ иныя учебныя заведенія: безусловной безупречности въ этомъ отношеніи Владиміръ Оедоровичъ не добивался отъ учениковъ, считая это насиліемъ надъ природою ихъ возраста; но требованія внутренней дисциплины были постоянно и на-

стойчиво предъявляемы учащимся въ училищѣ со стороны покойнаго его директора, который старался воспитывать своихъ учениковъ не въ духѣ простаго формально-точного исполненія разныхъ условныхъ правилъ внѣшняго поведенія изъ страха наказанія или взысканія, а въ духѣ свободнаго подчиненія требованіямъ долга на нравственныхъ началахъ уваженія и любви къ людямъ... Если такая система не всегда, можетъ быть, оказывалась вполне пригодною для среды, въ которой она примѣнялась, то можно-ли за это винить Владиміра Федоровича?... Кому-же, какъ не педагогу, особенно въ положеніи покойнаго, стоявшаго во главѣ учебнаго заведенія, и являть примѣръ неуклонной вѣрности идеальнымъ нормамъ жизни? При казовомъ характерѣ нашей общественности, при нашей некультурности, а иногда и прямо грубости, въ домашнему быту, вдали отъ посторонняго глаза, басня Крылова «Червонецъ» не утратила и въ настоящее время своего практическаго значенія и смысла для педагога въ общественной школѣ; тургеневскіе Пѣночкины незавидная жатва для воспитателя... Являясь противникомъ суровости и излишней строгости въ отношеніяхъ воспитателей къ воспитанникамъ, Владиміръ Федоровичъ далеко былъ отъ мысли о противоположной крайности — излишней уступчивости, преувеличенной нѣжности и снисходительности; доброта и сердечность въ его понятіяхъ были вполне соединимы съ необходимою для каждаго воспитателя требовательностью и настойчивостью; въ своихъ «Замѣткахъ объ устройствѣ учебнаго курса въ 1-мъ реальномъ училищѣ» онъ отмѣчаетъ, какъ явленіе отрадное, что, «напр., объ учителяхъ нѣмецкаго языка М., человекѣхъ трудолюбивомъ, строгомъ и настойчивомъ, пансіонеры въ откровенныхъ разговорахъ съ воспитателями отзывались слѣдующимъ образомъ: «у этого учителя развѣ только лѣнтяи не научатся»... Только соблюденію внѣшняго порядка, по убѣжденію покойнаго, не должно было быть приносимо въ жертву нравственное развитіе подросткающаго поколѣнія, а необходимымъ условіемъ правильности такого развитія являлась въ его глазахъ сердечность и мягкость въ отношеніяхъ воспитателей къ воспитанникамъ, внушающія послѣднимъ благодушное довѣріе къ первымъ и вообще облагораживающія ихъ нравственно. Истина опять не новая... Уже извѣстный врачъ классической древности Аменей Атталійскій требовалъ, чтобы дѣти находились въ рукахъ воспитателей *мягкихъ и человеколюбивыхъ*. Но вмѣстѣ съ тѣмъ извѣстно, какъ трудно бываетъ всегда сохранить равновѣсіе духа въ нелегкомъ вообще дѣлѣ воспитанія и обученія подросткающаго поколѣнія... Примѣръ Ильенкова можетъ служить доказательствомъ, что отъ уклоне-

ній съ истиннаго пути въ этомъ случаѣ не свободны и педагоги, искренно любящіе свое дѣло и своихъ учениковъ. Что касается до Владиміра Ѳедоровича, то я ни разу не видалъ его раздраженнымъ, въ запальчивости прикрикнувшимъ на ученика... Онъ всегда видѣлъ въ ученикѣ, какъ-бы онъ золъ ни былъ, человѣка, не въ будущемъ, но уже въ настоящемъ, имѣющаго свои обязанности, но вмѣстѣ съ ними и свое право на жизнь.

Чтобы неуклонно оставаться вѣрнымъ указаннымъ принципамъ въ общественномъ служеніи своему великому дѣлу, Владиміру Ѳедоровичу необходимо было имѣть нѣчто такое *sursum corda*, въ чемъ онъ находилъ-бы источникъ силы въ трудныя минуты разочарованія и сомнѣнія, при всякихъ случайностяхъ текущей дѣятельности... Я не ошибусь, если скажу, что такою чертою въ покойномъ было благородное довѣріе къ людямъ, вѣра въ ихъ воспримчивость относительно всего добраго, хорошаго. Въ этомъ высокомъ качествѣ души покойнаго находили себѣ основаніе и достоинства и недостатки его, какъ общественнаго дѣятеля, если послѣдними можно только считать несоотвѣтствіе иногда результатовъ его дѣятельности съ внѣшнимъ стремленіемъ, положеннымъ въ основу ея. Владиміръ Ѳедоровичъ былъ неизмѣннымъ, глубокимъ идеалистомъ; всякій отбѣнокъ идеализма подкупалъ его и въ другихъ людяхъ. Станемъ-ли винить покойнаго, если окружающіе его не всегда, можетъ быть, оправдывали оказываемое имъ довѣріе къ нимъ?.. Станемъ-ли упрекать Владиміра Ѳедоровича въ избытокъ довѣрія къ людямъ въ наши дни, когда взаимное довѣріе стало едва-ли не подвигомъ сердца и милостынею?..

Wer für die Besten seiner Zeit gelebt,
Der hat gelebt für alle Zeiten...

Миръ праху покойнаго и вѣчная ему память! Да скажется прежде всего эта память въ живучести тѣхъ началъ, которымъ была пропикнута жизненная дѣятельность покойнаго!..

Г. Князевъ.

ДУША РЕБЕНКА ВЪ ПЕРВЫЕ ГОДЫ ЖИЗНИ.

(Двѣ публичныя лекціи, прочитанныя весною 1891 года въ Новороссійскомъ университетѣ).

(Продолженіе).

II. Воля ребенка и движенія вообще.

Подъ волей психологи разумѣютъ цѣлесообразныя движенія, происходящія изъ сознательныхъ представленій. Если какое-нибудь дѣйствіе хотя и цѣлесообразно, но происходитъ безъ сознанія о цѣли, то такое дѣйствіе еще не составляетъ волевого акта. Напр., если на голосовыя связки дыхательнаго горла попадаетъ какое-нибудь постороннее тѣло, происходитъ тотъ сложный рядъ координированныхъ движеній, который называется кашлемъ. Хотя эти движенія весьма цѣлесообразны для устраненія посторонняго тѣла, они не составляютъ, однако, волевого акта, а только безсознательный рефлексъ, ибо происходятъ не по причинѣ нашихъ представленій.

Какимъ-же образомъ, спрашивается, слагаются у ребенка эти сознательно-цѣлесообразныя движенія или воля. Что новорожденный лишень еще всякой воли, это совершенно ясно. Чтобы совершать волевой актъ, мы должны, во-первыхъ, умѣть направлять наши движенія, и, во-вторыхъ, имѣть представленія о цѣляхъ. Ни къ тому, ни къ другому новорожденный неспособенъ: онъ не владѣетъ еще своими мышцами и совѣтъ не знаетъ ни о какихъ цѣляхъ. Но нѣкоторые изъ тѣхъ элементовъ, изъ которыхъ затѣмъ сложится въ ребенкѣ воля, уже на лицѣ и у новорожденнаго.

Во-первыхъ, онъ способенъ испытывать удовольствіе или неудовольствіе, т.-е. обладаетъ мотивами для волевой дѣятельности. Но эти мотивы первоначально совершенно слѣпы, т.-е. ребенокъ, испытывая какое-нибудь неудовольствіе, ничего не знаетъ о средствахъ устранить его. Для насъ, людей взрослыхъ, связь, напр., между чув-

ствомъ голода и представленіемъ о пищѣ такъ тѣсна, что кажется непосредственной. Но это иллюзія, обязанная происхожденіемъ безчисленности опытовъ, которые показывали намъ, что голодъ устраняется приѣмомъ пищи. То-же должно сказать и о всѣхъ желаніяхъ. Каждое желаніе есть результатъ совершенно слѣпаго влеченія, къ которому присоединилось на опытѣ приобрѣтенное знаніе о средствахъ удовлетворенія. Въ *этомъ* смыслѣ сознательная воля вовсе не есть какая-нибудь совершенно особенная сила, но знаніе: знаніе о средствахъ удовлетворенія. Къ выясненію этого обстоятельства намъ еще придется вернуться.

Второй зачатокъ, изъ котораго разовьется у ребенка сознательная воля, есть безсознательно-цѣлесообразныя движенія организма. Если-бы связь между влеченіемъ (потребностью) и удовлетвореніемъ установилась только опытомъ индивидуальной жизни, то, конечно, организмъ со столь сложными потребностями, какъ человѣческій, ранѣе погибъ-бы, чѣмъ приобрѣлъ это знаніе. Но человѣкъ рождается на свѣтъ уже съ запасомъ опыта, опыта наслѣдственного отъ предковъ, именно съ прирожденными инстинктами и цѣлесообразными рефлексами, которые, такъ-сказать, механически и безъ содѣйствія сознанія производятъ въ организмѣ цѣлесообразныя движенія. Это второй элементъ, изъ котораго современемъ развивается сознательная воля.

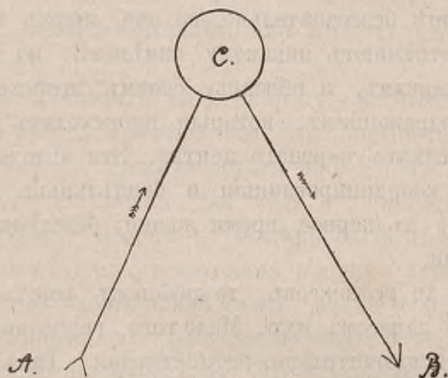
Такъ какъ образованіе воли тѣснѣйшимъ образомъ связано съ развитіемъ движеній ребенка и съ появленіемъ разныхъ формъ ихъ, то самымъ лучшимъ путемъ для разрѣшенія поставленнаго вопроса о происхожденіи воли будетъ анализъ движеній ребенка. Изслѣдуя хронологически появленіе разныхъ формъ движеній, мы постепенно подойдемъ такимъ образомъ и къ движеніямъ сознательно-цѣлесообразнымъ, т.-е. волевымъ актамъ *).

Самую низшую, простѣйшую форму движенія у ребенка составляютъ такъ-называемыя *автоматическія* или *импульсивныя* движенія. Это движенія не только безсознательныя, но и безцѣльныя, безплодныя, для организма не приносящія никакой очевидной пользы. Таковы, напр., тѣ странныя, беспорядочныя движенія ручекъ и ножекъ поворожденнаго, когда онъ лежитъ незапеленатымъ. Въ такомъ положеніи ручки и ножки его непрерывно поднимаются и опускаются, безъ всякой симметріи. Эти странныя движенія называются автоматическими, ибо ихъ причина не какія-нибудь внѣшнія раздраженія,

*) Слѣдующую за симъ классификацію движеній даетъ Прейеръ.

на которыя ребенокъ отвѣчаетъ движеніемъ (въ такомъ случаѣ это были-бы рефлексы), а, по всей вѣроятности, какія-нибудь постоянныя *внутреннія* раздраженія низшихъ нервныхъ двигательныхъ центровъ въ зависимости отъ ихъ питанія и роста.

Это послѣднее обстоятельство, т.-е. причина этихъ низшихъ, автоматическихъ движеній станетъ намъ яснѣе, когда мы рассмотримъ второй, уже болѣе высокій классъ движеній ребенка, именно такъ-называемыя рефлективныя движенія или, попросту, рефлексы. Что такое въ сущности рефлексъ, терминъ, часто употребляемый нами, но не всегда ясно понимаемый? Рефлективныя движенія суть безсознательныя, но цѣлесообразныя реакціи организма на какія-нибудь внѣшнія раздраженія. Такимъ образомъ рефлективныя движенія предполагаютъ три элемента, для объясненія которыхъ обратимся къ схематической фигурѣ № 1.



Эти три элемента суть внѣшніе органы чувствъ (А), нервный центръ (С) и мускульная система (В). Внѣшній органъ чувства воспринимаетъ какое-нибудь раздраженіе—тепловое, осязательное, звуковое, свѣтовое. Это раздраженіе пробѣгаетъ по центростремительнымъ волокнамъ АС къ нервному центру. Въ свою очередь, этотъ нервный центръ соединенъ съ периферіей тѣла, именно съ заложенной на периферіи тѣла мускульной системой. Такимъ образомъ, нервное раздраженіе, достигшее центра, переносится далѣе на центробѣжныя нервныя волокна, и, достигая наконецъ мускуловъ, производитъ ихъ сокращеніе, т.-е. движеніе тѣла. Вотъ въ общихъ чертахъ механика рефлективныхъ движеній.

Совершенно ясно, какое первостепенное жизненное значеніе имѣетъ система рефлексовъ для каждого организма. Благодаря разнообраз-

нымъ и часто весьма сложнымъ системамъ этихъ рефлексовъ, дѣйствующихъ съ механической точностью и быстротою, организмъ приспособляется къ измѣненіямъ въ окружающей средѣ: удаляется отъ раздраженій опасныхъ, поглощаетъ то, что можетъ служить пищей, и т. д. Всѣ эти рефлективныя движенія совершаются, по крайней мѣрѣ у высшихъ животныхъ, совершенно безсознательно, т.-е. дѣятельность указанныхъ низшихъ нервныхъ центровъ (спиннаго и продолговатаго мозга) не сопровождается ощущеніями.

Теперь намъ совершенно ясно и то, что было сказано выше о движеніяхъ автоматическихъ. Если рефлективныя движенія возникаютъ, по данной схемѣ, изъ раздраженія вышняго, приходящаго отъ органовъ чувствъ, то движенія автоматическія обязаны своеобразнымъ раздраженіямъ, зарождающимся въ самихъ нервныхъ цетрахъ. Т.-е. движеніе рефлективное есть *АСВ*, движеніе-же автоматическое только *СВ*. Подобно рефлективнымъ движеніямъ, автоматическія происходятъ вполнѣ безсознательно, но они, сверхъ того, и не цѣлесообразны, не отвѣчаютъ никакому измѣненію во вышней средѣ, окружающей организмъ, и обязаны своимъ происхожденіемъ тѣмъ внутреннимъ раздраженіямъ, которыя происходятъ подъ вліяніемъ роста и питанія самаго перваго центра. Эти автоматическія, безсознательныя, не координированныя и безцѣльныя движенія, свойственныя ребенку въ первое время жизни, безслѣдно исчезаютъ съ теченіемъ времени.

Что касается до рефлексовъ, то ребенокъ рождается съ цѣлымъ наслѣдственнымъ запасомъ ихъ. Мало того, первоначальная дѣятельность его почти исключительно рефлективная. Такъ какъ безсознательно дѣйствующіе нервныя центры рефлексовъ помѣщены въ спинномъ (и продолговатомъ) мозгѣ, то новорожденного справедливо называютъ спинно-мозговымъ существомъ: большой мозгъ, органъ сознанія еще мало дѣятеленъ и быстро растетъ въ первый годъ жизни. Къ числу рефлексовъ наслѣдственныхъ принадлежатъ акты перваго крика, глотанія, зѣвоты, кашля, чиханія, рвоты, икоты, рыданія, вдыханія и др. Къ ихъ-же числу принадлежитъ и цѣлый рядъ зрительныхъ рефлексовъ: суженіе зрачка подъ вліяніемъ свѣта, миганіе, пассивное направленіе взгляда, сведеніе зрительныхъ осей и аккомодация подъ вліяніемъ приближенія видимаго предмета. Всѣ эти рефлексы, кромѣ перваго (суженія зрачка), хотя и наслѣдственны, но не прирождены, а развиваются въ теченіе первыхъ недѣль жизни *).

*) Миганіе (при быстромъ затемнѣніи поля зрѣнія) является даже лишь около 60 дня жизни, до тѣхъ-же поръ ребенокъ не мигаетъ, когда мы, напр., быстро приближаемъ руку къ его глазамъ.

Они имѣютъ величайшее значеніе въ образованіи нашихъ зрительныхъ представленій, о чемъ мы еще будемъ имѣть случай говорить.

Третьимъ большимъ классомъ движеній служатъ такъ-называемыя *движенія инстинктивныя*. Они выше не только движеній автоматическихъ, но и рефлексивныхъ, и стоятъ между этими послѣдними и движеніями волевыми. Подобно волевымъ движеніямъ, инстинктивныя вызываются сознательнымъ импульсомъ—въ отличіе отъ безсознательныхъ рефлексовъ, но этотъ импульсъ не сопровождается здѣсь, какъ въ волевомъ актѣ, яснымъ представленіемъ, а остается смутнымъ, темнымъ влеченіемъ или настроеніемъ. Такимъ образомъ, инстинктивныя движенія имѣютъ нѣчто общее и съ рефлексами, именно въ нихъ, въ отличіе отъ волевыхъ движеній, психическій субъектъ не сознаетъ цѣли своего дѣйствія. Итакъ, инстинктивныя движенія занимаютъ дѣйствительно среднее мѣсто между рефлексами и дѣйствіями собственно волевыми: подобно первымъ, они безсознательно цѣлесообразны, подобно вторымъ они имѣютъ въ себѣ и нѣчто сознательное.

Чтобы лучше выяснитъ себѣ природу инстинктивныхъ движеній, возьмемъ какой-нибудь примѣръ изъ столь поразительныхъ и разнообразныхъ инстинктовъ, свойственныхъ животнымъ. Всемъ извѣстны тѣ удивительныя помѣщенія для меда и личинокъ, которыя возводятъ пчелы въ ульѣ. Ничего не можетъ быть цѣлесообразнѣе, чѣмъ форма этихъ ячеекъ: шестисторонняя призма, усѣченная тремя плоскостями, сходящимися въ одной точкѣ. Знаменитый математикъ Маклоренъ вычислилъ помощью дифференціального исчисленія, подъ какимъ именно угломъ должны пересѣкаться эти плоскости бока призмы для полученія наибольшей экономіи мѣста, т.-е. чтобы вмѣщаемость ячеекъ была возможно большая. Уголъ, найденный имъ изъ вычисленія, вполнѣ соответствуетъ тому, который даютъ своимъ ячейкамъ сами пчелы! *). Вотъ образецъ цѣлесообразности инстинктивныхъ движеній. Но этотъ-же примѣръ съ очевидностью показываетъ, что эта цѣлесообразность безсознательна, ибо не знаютъ-же пчелы дифференціального исчисленія. Поэтому тотъ-же инстинктъ, поставленный въ нѣсколько измѣненныя условія, оказывается бессмысленнымъ. Бобръ, напр., возводящій на свободѣ такія удивительныя плотины, которыя непонятны безъ знанія гидростатики, продолжаетъ дѣлать такія-же постройки и въ клѣткѣ, хотя онѣ уже не имѣютъ здѣсь никакого смысла, и притомъ сносятъ матеріалъ для этой постройки не прямо къ избранному

*) *Romanes, L'intelligence des animaux*, т. I, стр. 161 сл.

мѣсту, а нѣсколько наискось, т.-е. именно такъ, какъ это необходимо на свободѣ, при работѣ въ рѣкѣ, гдѣ теченіе всегда его относитъ.

Мы не можемъ останавливаться здѣсь на интересномъ вопросѣ о происхожденіи инстинктовъ. Замѣтимъ только, что они представляютъ унаслѣдованные отъ предковъ навыки: инстинктъ есть наслѣдственная, родовая память.

Какія-же инстинктивныя движенія свойственны ребенку? Они весьма многочисленны, хотя и не такъ сложны, какъ у животныхъ. Къ числу ихъ относится, во-первыхъ, инстинктъ *сосанія*. Сосаніе не есть простой рефлексъ, въ родѣ глотанія: ребенокъ насытившійся самъ перестаетъ сосать, актъ-же глотанія, если пища касается глотки, не можетъ быть остановленъ не только ребенкомъ, но и взрослымъ; на это болѣе центральное происхожденіе сосанія указываетъ и то, что дѣти сосутъ и во снѣ, когда ихъ вкусовой нервъ не испытываетъ никакого вышшняго раздраженія. Далѣе, къ числу инстинктивныхъ движеній принадлежитъ *держаніе головы*. Новорожденный, какъ извѣстно, не способенъ держать голову, и это является только послѣ первыхъ 10 недѣль. Но это зависитъ не отъ слабости шейныхъ мышцъ, ибо ребенокъ уже на второй недѣлѣ свободно двигаетъ головой, напр., отыскивая грудь кормящей. Держаніе головы, т.-е. правильная координація тѣхъ многочисленныхъ мышцъ, которымъ оно обязано, не есть и простой рефлексъ, ибо во снѣ и у взрослого голова падаетъ, какъ у ребенка. Однимъ словомъ, этотъ актъ предполагаетъ уже нѣкоторое, хотя и неясное сознаніе, инстинктивную потребность, обусловленную тѣмъ, что держаніе головы способствуетъ лучшему зрѣнію и болѣе удобному приему пищи. Такими-же инстинктивными актами являются *сидѣніе, стояніе и ходьба*. Ходьба не есть волевой актъ, но унаслѣдованный инстинктъ, развившійся въ родѣ человѣческомъ вслѣдствіе полезности такого типа передвиженія, и ребенокъ, предоставленный самому себѣ, навѣрно также-бы пошелъ, какъ и тѣ дѣти, что видятъ людей ходящихъ. Поэтому, нѣтъ никакого основанія особенно побуждать ребенка къ ходьбѣ и прибѣгать къ помощи какихъ-нибудь механическихъ пособій, что иногда дѣлается прямо во вредъ ребенку и ради чего даже запрещаютъ ползанье. Что касается до времени, когда ребенокъ начинаетъ ходить, оно, какъ извѣстно, весьма непостоянно, даже въ одной и той-же семьѣ, и зависитъ какъ отъ крѣпости костей и силы мышцъ, такъ и отъ общей подвижности ребенка: иныя дѣти начинаютъ ходить даже самостоятельно съ девятаго мѣсяца, большинство-же съ 11—12 мѣсяцевъ, а другія не ходятъ до двухъ лѣтъ.

Есть еще одно инстинктивное движеніе, имѣющее, однако, величайшее значеніе для психическаго развитія ребенка; это—инстинктъ *хвата-нія*. Новорожденный не хватается, онъ безцѣльно разводитъ руками, и его пальцы сгибаются, когда что-нибудь касается ладони; но и это простой рефлексъ, и самъ ребенокъ не обращаетъ никакого вниманія на зажатую вещь. Хватаніе-же, какъ инстинктъ, предполагаетъ темное *влеченіе* къ захвату вещи и выражается въ пѣлесообразномъ движеніи руки къ предмету и въ его схватываніи съ *противуположеніемъ большого пальца* руки—прочимъ. Такія движенія или, вѣрнѣе, первыя попытки къ нимъ появляются обыкновенно послѣ четырехъ мѣсяцевъ и затѣмъ быстро совершенствуются. Благодаря этому типу инстинктивныхъ движеній, ребенокъ входитъ какъ дѣятельное начало въ міръ окружающихъ его вещей, присваиваетъ ихъ себѣ, измѣняетъ ихъ положеніе и т. д., а вмѣстѣ съ тѣмъ изучаетъ ихъ въ ихъ свойствахъ (напр., вѣсѣ) и разстояніяхъ. Точное значеніе о разстояніяхъ появляется именно отсюда. При схватываніи-же ребенокъ впервые знакомится и съ нѣкоторыми столь удивительными для него свойствами вещей, какъ, напр., прозрачностью твердыхъ тѣлъ: вещь близка и тѣмъ не менѣе ея нельзя достать—что-то невидимое мѣшаетъ.

Къ движеніямъ инстинктивнымъ принадлежитъ еще одинъ видъ, который намъ необходимо рассмотретьъ съ нѣкоторой подробностью, въ виду первостепеннаго значенія его для общаго психическаго развитія ребенка. Это такъ-называемыя движенія выразительныя. *Движенія выразительныя*, т.-е., во-первыхъ, мимика, во-вторыхъ, жесты и, въ-третьихъ, языкъ, несомнѣнно принадлежатъ къ инстинктивнымъ проявленіямъ. Это не простые рефлексъ, ибо причина, ихъ возбуждающая, имѣетъ психическій характеръ, но это и не волевые движенія, ибо они возникаютъ не по сознательному рѣшенію, а по простому и непроизвольному влеченію. Эти выразительныя движенія, по крайней мѣрѣ, въ большинствѣ случаевъ, естественны и наслѣдственны, а воспитатель лишь развиваетъ ихъ сообразно своимъ цѣлямъ.

Въ общежитіи эти движенія понимаются обыкновенно весьма ложно. Думаютъ обыкновенно, что они условны и полезны развѣ какъ средство сообщенія своихъ чувствъ другимъ существамъ, для самаго-же организма—безполезны. Со времени, однако, классической работы Дарвина (о выраженіи эмоцій) не можетъ быть сомнѣнія, что большинство изъ этихъ выразительныхъ движеній суть унаслѣдованные на-выки, бывшіе, по крайней мѣрѣ въ прошломъ, полезными для индивидуума. Что такое, напр., утвердительное и отрицательное киваніе головой, появляющееся въ своей простѣйшей формѣ такъ рано у ре-

бенка? Это ничто иное, какъ наклоненіе головы къ предмету правящемуся и отклоненіе отъ непрявшагося, наклоненіе и отклоненіе, первоначально полезное для индивидуума и ставшее затѣмъ наслѣдственнымъ инстинктомъ. Что такое это своеобразное вытягиваніе губъ впередъ, всегда появляющееся у ребенка, когда его что-нибудь очень заинтересовало? Это привычка вытягивать свои губы при сосаніи, единственномъ первоначально интересномъ для него актѣ. Что такое пожиманіе плечами, замѣчаемое у дѣтей уже съ начала второго года? По всей вѣроятности этотъ знакъ недоумѣнія и перѣшности есть остатокъ первоначальнаго стремленія съежиться, спрятаться при видѣ неизвѣстнаго, можетъ быть, опаснаго предмета.

Мы не станемъ входить здѣсь въ дальнѣйшія подробности относительно происхожденія и біологическаго значенія слезъ, смѣха, улыбки и проч., такъ какъ это отвлекло-бы насъ слишкомъ далеко. Но нельзя не сказать нѣсколько словъ о выразительномъ значеніи голоса, т.-е. того, изъ чего развивается рѣчь. Рѣчь, въ своемъ источникѣ, есть именно одинъ изъ видовъ выразительныхъ движеній, подобный жестамъ. Какъ жесты, такъ и языкъ составляютъ естественный наслѣдственный инстинктъ у человѣка. Собственно говоря, первоначальному языку своему ребенокъ не учится, но каждый создаетъ его самъ, только этотъ индивидуальный языкъ быстро ассимилируется, поглощается общимъ языкомъ, несравненно болѣе точнымъ, богатымъ и логическимъ. Ребенокъ, когда онъ начинаетъ болтать, произносить разные звуки, первоначально вовсе не имѣетъ въ виду кому-нибудь сообщить что-нибудь. Онъ также начинаетъ вырабатывать членораздѣльные звуки, какъ птица поетъ, какъ мы смѣемся, открываемъ глаза отъ удивленія или проливаемъ слезы. Это—простые естественные жесты, только не рукъ, а голосоваго аппарата *).

Выразительныя движенія въ высшей степени важны для развитія эмоцій. Достаточно простаго самонаблюденія, чтобы убѣдиться, что наши чувствованія въ значительной степени суть ощущенія определенныхъ движеній или жестовъ. Если мы выдѣлимъ, напр., изъ чувства печали ощущеніе готовящихся слезъ, затрудненнаго дыханія, опѣпенѣлыхъ мышцъ, то останется, строго говоря, очень немного. И существуетъ даже психологическая теорія, утверждающая, что эмоціи суть *исключительно* органическія ощущенія въ связи съ определенными выразительными явленіями. Но если мы и не пойдемъ такъ далеко, во всякомъ случаѣ необходимо признать тѣснѣйшую связь

*) О языкѣ ребенка см. ниже.

между эмоціями и выразительными движеніями. Одинъ примѣръ лучше всего выяснитъ для насъ эту связь. Какъ извѣстно, у ребенка необыкновенно рано проявляется чувство состраданія. Дарвинъ рассказываетъ, что его сынъ, имѣя шесть мѣсяцевъ и одиннадцать дней, явно огорчился, когда видѣлъ, что его кормилица плачетъ *). Какъ объяснить такое раннее проявленіе этого чувства въ ту пору, когда ребенокъ врядъ-ли способенъ даже *представить* себѣ чужое горе? Весьма возможно, что это чувство возникаетъ именно изъ выразительныхъ движеній въ связи съ подражательными: ребенокъ привыкъ ассоціировать свое огорченіе съ извѣстными своими выразительными движеніями; но вотъ онъ видитъ ту-же печальную мину на лицѣ своей кормилицы; по подражанію онъ перенимаетъ эту мину, а ова, по ассоціаціи, вызываетъ въ немъ чувство огорченія. Это, слѣдовательно, вовсе не дѣйствіе какого-нибудь живаго воображенія, рисуящаго ребенку горе его кормилицы, это простое подражательное движеніе, вызывающее связанную съ нимъ эмоцію. Иначе говоря, ребенокъ здѣсь не потому сдѣлалъ печальную мину, что огорчился, но потому огорчился, что сдѣлалъ печальное лицо.

Отсюда становится ясно, какое важное значеніе имѣютъ выразительные жесты для развитія или подавленія эмоцій. Власть наша надъ нашими чувствами въ значительной степени есть лишь косвенная: мы можемъ измѣнить нашу мимику и жесты, иные изъ нихъ подавить, другіе произвести и такимъ образомъ *черезъ эти жесты* подавить или вызвать и ассоціированныя съ ними чувствованія. Простое самонаблюденіе можетъ показать намъ, что, пытаясь, напр., подавить въ себѣ гнѣвъ, мы именно, прежде всего, стараемся подавить соотвѣтственные ему выразительные жесты и замѣнить ихъ другими. Поэтому не безъ основанія рекомендуютъ обращать вниманіе дѣтей на ихъ жесты во время какой-нибудь сильной и вредной эмоціи **). Ребенокъ даже 3—4 лѣтъ будетъ охотно дѣлать эти маленькія самонаблюденія, и послѣ короткаго опыта достаточно бываетъ указать ребенку, что вотъ онъ опять морщитъ лобъ или сжимаетъ кулачки, чтобъ онъ успокоился. Это объясняется, конечно, отчасти отвлеченіемъ вниманія, но отчасти, и, можетъ быть, въ большей степени, ролью выразительныхъ жестовъ въ усиленіи и подавленіи аффектовъ.

Мы рассмотрѣли три низшихъ формы движеній у ребенка: движенія импульсивныя, рефлексивныя и инстинктивныя. Теперь слѣ-

*) *Darwin. Esquisse biographique d'un petit enfant. Rév. scient., 14 Juillet 1877, p. 27).*

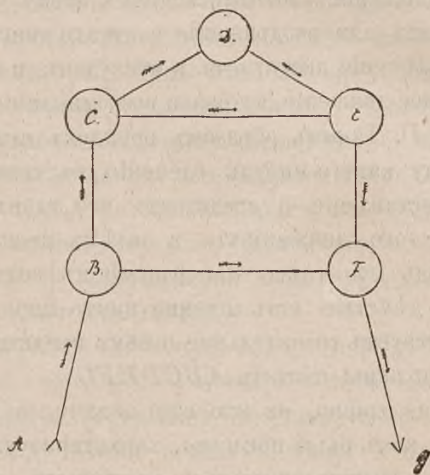
**) *Сухорскій, указ. соч., стр. 68 и слѣд.*

дуетъ сказать о высшей формѣ, именно о движеніяхъ волевыхъ. Эти движенія, какъ и инстинктивныя, происходятъ не безъ участія сознанія (въ противоположность рефлексамъ), но отличаются отъ инстинктивныхъ двумя характерными признаками. Во-первыхъ, въ основѣ волевыхъ движеній лежитъ не только темное влеченіе, но и ясное представленіе о томъ, что имѣетъ произойти, т.-е. о цѣли, тогда какъ въ инстинктѣ присутствуетъ только влеченіе, а знанія о цѣляхъ нѣтъ; во-вторыхъ, инстинкты суть наследственные формы движенія и, слѣдовательно, всегда происходятъ въ одномъ и томъ-же видѣ; волевые-же движенія обязаны индивидуальному опыту и могутъ быть какъ угодно различны, смотря по тому, насколько обширенъ запасъ (двигательныхъ) представленій. Такъ, напр., актъ сосанія наследствененъ, происходитъ, въ общихъ чертахъ, одинаково у всѣхъ и вызывается лишь темной органической потребностью, причемъ младенцу первоначально совершенно неизвѣстна цѣль этихъ движеній; а какой-нибудь волевой актъ, напр., приготовленіе пищи, зависитъ отъ личнаго обученія, можетъ быть крайне разнообразенъ и вызывается не только голодомъ, но происходитъ подъ вліяніемъ извѣстныхъ представленій о средствахъ и цѣли. Всѣ эти особенности, очевидно, сводятся къ одному: волевому движенію предшествуетъ представленіе о томъ, что произойдетъ, т.-е. о тѣхъ движеніяхъ, которыя имѣютъ быть произведены. Иначе говоря, волевые движенія суть идеомоторныя, въ отличіе отъ инстинктивныхъ, какъ сензуомоторныхъ.

Для того, чтобы яснѣе понять это единственное существенное отличіе волевыхъ движеній и приблизиться къ разрѣшенію вопроса о томъ, какъ они образуются у ребенка, обратимъ вниманіе на фиг. № 2. Помощью этого чисто схематическаго чертежа можно показать различіе всѣхъ до сихъ поръ указанныхъ формъ движенія.

Всякое движеніе есть, въ существѣ дѣла, воздѣйствіе организма, возникающее по поводу какого-нибудь виѣшняго, въ широкомъ смыслѣ слова, раздраженія. Поэтому исходный пунктъ всего процесса есть органъ какого-нибудь виѣшняго чувства. Этотъ начальный пунктъ обозначенъ на схемѣ буквою *A*. Виѣшнее раздраженіе, падающее на *A*, распространяется затѣмъ по центrostремительному нерву до низшаго воспринимающаго нервнаго центра *B*, отсюда по линіи *BF* переходитъ въ первный центръ, управляющій движеніями,—*F*, а оттуда, по относящему нерву достигаетъ мускуловъ—*G* и производитъ ихъ сокращеніе. Этотъ путь *ABFG* есть схема простаго рефлекса и мы уже разсматривали ее на чертежѣ № 1, только на этомъ второмъ чертежѣ первный центръ, обозначенный на первомъ рисункѣ черезъ *C*,

раздѣленъ здѣсь на свои двѣ половины *B* и *F*: воспринимающій центръ и низшій двигательный. Итакъ, *ABFG* есть дуга безсознательнаго рефlekса; но движеніе можетъ происходить и подъ вліяніемъ инстинктивнаго влеченія, возбужденнаго въ свою очередь какими-нибудь вышними обстоятельствами. Въ такомъ случаѣ раздраженіе, идущее отъ *A*, не переходитъ прямо къ *F*, но достигаетъ болѣе высокаго первнаго центра *C*, возбуждаетъ здѣсь инстинктивное влеченіе, переходитъ затѣмъ на высшій двигательный центръ *E* (ибо инстинк-



тивные движенія, вообще говоря, сложнѣе рефлексивныхъ), а отсюда уже достигаетъ мускуловъ *G*, проходя черезъ *F*. Итакъ, слѣдовательно, путь инстинктивнаго движенія выразится схематически черезъ *ABCEFG*.

Какъ-же, спрашивается теперь, развиваются изъ этихъ низшихъ формъ движенія волевые? Это происходитъ слѣдующимъ образомъ. Въдъ каждое наше движеніе, все равно импульсивное, рефлексивное или инстинктивное, въ свою очередь ощущается нами въ тотъ моментъ, когда исполнится; именно мы, во-первыхъ, *видимъ* наши собственныя движенія, а во-вторыхъ, ихъ ощущаемъ, какъ особыя измѣненія на периферіи тѣла, ощущаемъ помощью такъ-называемаго *мускульнаго чувства* и *кожной чувствительности*. Дѣйствительно, закроемъ глаза и попробуемъ, напр., двигать рукой: мы не только будемъ знать, что рука двигается, но и ясно будемъ ощущать, *какъ* она двигается—скоро или тихо, въ какомъ направленіи и т. д. Итакъ, всѣ наши движенія нами ощущаются *post factum* и, само собою разумѣется, эти ощущенія и представленія оставляютъ воспоминанія.

Центръ такихъ двигательныхъ представленій или воспоминаній обозначенъ на нашей схемѣ буквою *D*. Этотъ центръ, въ свою очередь, соединенъ съ высшимъ двигательнымъ центромъ *E*.

Итакъ, что-же мы теперь получимъ? Пусть подъ вліяніемъ какого-нибудь вышшняго раздраженія, идущаго отъ *A*, въ центръ инстинкта *C* возникнетъ какое-нибудь влеченіе. Прежде оно прямо переходило на центръ *E* и порождало рядъ инстинктивныхъ движеній. Теперь же оно можетъ достигнуть до центра *D*, возбудить тамъ воспоминаніе о прежнемъ движеніи, соотвѣтственномъ этому влеченію; эти воспоминанія послужатъ для раздраженія высшаго двигательнаго центра *E*, а отсюда раздраженіе достигнетъ и мускуловъ, и такимъ образомъ, произойдетъ то самое движеніе, котораго воспоминаніе передъ тѣмъ возникло въ центръ *D*. Такимъ образомъ порядокъ явленія будетъ слѣдующій: по поводу какого-нибудь влеченія въ сознаніи возникнетъ сознательное представленіе о средствахъ его удовлетворить, т.-е. о пригодныхъ для того движеніяхъ, а затѣмъ произойдутъ и самыя движенія. Но вѣдь это самое мы разумѣемъ подъ волевыми дѣйствіями: волевое дѣйствіе есть именно ничто иное, какъ дѣйствіе, которому предпшствуетъ сознательное о немъ представленіе *). Итакъ, схемою воли мы должны считать *ABCDEFGF*.

Мы разрѣшили, однако, не всю еще задачу, а только часть ея. Волевое дѣйствіе, какъ было показано, характеризуется двумя признаками—во-первыхъ, сознательностью и, во-вторыхъ, разнообразностью, т.-е. отсутствіемъ традиціоннаго типа: въ то время, какъ инстинкты и рефлексы происходятъ всегда въ одинаковой формѣ, волевыя дѣйствія, завися отъ личнаго опыта, могутъ быть какъ угодно разнообразны. Изъ этихъ двухъ характерныхъ признаковъ воли мы объяснили пока только первый, т.-е. показали, какъ къ инстинктивнымъ и рефлективнымъ движеніямъ присоединяется *сознательная* цѣлесообразность или сознаніе цѣлесообразности. Теперь слѣдуетъ выяснитъ происхожденіе втораго признака воли—разнообразность ея актовъ.

Прежде всего выяснимъ точнѣе смыслъ этого вопроса и для того

*) Правда, непосредственному сознанію кажется, что сущность волевого акта состоитъ не въ томъ предшествующемъ дѣйствію представленіи о немъ, а въ особомъ ощущеніи усилія (рѣшенія). Но общая психологія показываетъ, что *эта* сторона волевого акта для самаго дѣйствія не существенна и даже происходитъ не *до* дѣйствія, какъ то кажется непосредственному сознанію, а *послѣ* него, именно представляетъ совокупность ощущеній, обусловленныхъ исполненными уже движеніями. Подробное разясненіе этого сложнаго вопроса и его экспериментальное рѣшеніе см., между прочимъ, въ моей работѣ объ «Элементахъ воли» (Вопросы философіи и психологіи за 1891 годъ, книжка четвертая).

возьмемъ какой-нибудь примѣръ, въ родѣ акта схватыванія вещи ребенкомъ. Схватываніе можетъ быть и инстинктивнымъ движеніемъ, и волевымъ. Въ инстинктивной формѣ — это слѣпое хватанье, т. е. всегда однообразное маханіе рукою въ связи съ особеннымъ сгибаніемъ пальцевъ. Въ волевой-же формѣ это — индивидуальный актъ схватыванія опредѣленной вещи, причемъ величина усилія и форма движенія соотвѣтствуютъ свойствамъ схватываемой вещи, по скольку эти свойства познаны ребенкомъ изъ предъидущихъ опытовъ. Здѣсь, однимъ словомъ, движеніе измѣнчиво, и эти измѣненія опредѣляются предъидущимъ опытомъ. Но какимъ образомъ можетъ сложиться такое волевое приспособленіе? Такъ какъ это приспособленіе есть ничто иное, какъ связь между представленіемъ о свойствѣ схватываемой вещи и цѣлесообразнымъ волевымъ движеніемъ, и такъ какъ, далѣе, волевое движеніе возникаетъ изъ сознательныхъ представленій объ этомъ движеніи, то поставленный вопросъ получаетъ такую окончательную форму: какимъ образомъ устанавливается связь между представленіемъ о свойствѣ схватываемой вещи и представленіемъ о соотвѣтственномъ движеніи схватыванія?

На этотъ, коренной для теоріи воли, вопросъ мы должны отвѣчать слѣдующимъ образомъ: эта связь устанавливается на опытѣ, и никакой необходимой, внутренней (аналитической, какъ сказалъ-бы Кантъ) связи между этими представленіями нѣтъ. Иначе говоря, только на опытѣ ребенокъ узнаетъ, что такой-то (субъективно) двигательный импульсъ производитъ нужный и цѣлесообразный результатъ. Ребенку приходится дѣлать много неудачныхъ попытокъ, онъ идетъ при этомъ, такъ сказать, ощупью, à tâtons, прежде чѣмъ упадетъ на пригодный двигательный импульсъ. Такимъ образомъ, образованіе волевыхъ дѣйствій *въ ихъ разнообразіи* мы должны мыслить схематически такъ: въ ребенкѣ возникаетъ какая-нибудь потребность; эта потребность порождаетъ цѣлый рядъ попытокъ ее устранить, попытокъ, вообще говоря, нецѣлесообразныхъ, пока, наконецъ, одна изъ этихъ попытокъ *случайно* не удастся. Разъ это случилось, двигательный образъ того акта, который оказался удачнымъ, закрѣпляется въ сознаніи въ связи съ данною потребностью; и такимъ образомъ, впредь всегда, когда появится та-же самая потребность, возникнетъ въ сознаніи и ассоціировавшееся съ нею воспоминаніе о цужномъ двигательномъ импульсѣ, а за этимъ импульсомъ послѣдуетъ и само цѣлесообразное движеніе *).

*) Эта теорія происхожденія воли, въ подтвержденіе которой можно привести цѣлый рядъ фактовъ, была превосходно выяснена еще Лотце въ 1852 г.

Отсюда для насъ открывается смыслъ *сознательности* воли. Если-бы сознание не играло никакой роли въ образованіи нашихъ цѣлесообразныхъ движеній, если-бы мы принуждены были руководствоваться только инстинктомъ, то совершенно очевидно, какой продолжительный опытъ цѣлыхъ поколѣній былъ-бы необходимъ для созданія всякаго новаго цѣлесообразнаго движенія (новаго инстинкта); въ такомъ случаѣ отдѣльный случайный успѣхъ, очевидно, былъ-бы затемненъ, задавленъ массою неудачныхъ движеній. Въ противоположность этому, сознание *моментально* фиксируетъ тотъ двигательный импульсъ, который (на первый разъ случайно) произвелъ искомое дѣйствіе, ему удастся съ одного раза установить навсегда связь между данной потребностью и соотвѣтственнымъ двигательнымъ импульсомъ, и въ этомъ смыслѣ сознательную волю мы должны считать крайне цѣлесообразнымъ механизмомъ, упрощающимъ, ускоряющимъ и облегчающимъ всякаго рода приспособленіе организма къ измѣненіямъ окружающаго міра: именно благодаря волѣ, человѣкъ есть наиболѣе эластическое существо изъ всѣхъ животныхъ.

Итакъ, мы объяснили теперь механизмъ воли и показали, какъ она образуется. Мы видѣли, что воля вовсе не есть какая-то специфическая сила, она—*практическое знаніе* о цѣлесообразныхъ движеніяхъ, знаніе, обязанное предъидущимъ опытамъ. Иначе говоря, воля есть совершенно такое-же воздѣйствіе организма по поводу вышшняго раздраженія, какъ и рефлексъ, но только руководимое сознаніемъ. Инстинктъ есть наслѣдственная форма воли, а сознательная воля—знаніе, пріобрѣтенное въ индивидуальной жизни.

Отсюда вытекаетъ одно педагогическое слѣдствіе, на которое, хотя мимоходомъ, должно указать. Именно, изъ предъидущаго вытекаетъ, что лучшимъ и простѣйшимъ средствомъ для развитія воли служить *свобода*. Говоря о развитіи воли, смѣшиваютъ часто двѣ весьма различныя вещи, именно сдерживаніе аффектовъ съ дрессировкой воли. Служивать аффекты ребенка несомнѣнно полезно, особенно, когда мы его самого научаемъ этому искусству, и объ этомъ намъ придется еще говорить ниже. Но дрессировать волю, т.-е. нормировать движенія ребенка врядъ-ли возможно признать полезнымъ. Если воля, какъ мы видѣли, вырастаетъ именно изъ безчисленныхъ и сначала неудачныхъ опытовъ надъ цѣлесообразностью собственныхъ движеній, то лучшее, что можетъ тутъ сдѣлать воспитатель,

(Medicinische Psychologie, стр. 298 sq.), но и понынѣ встрѣчаетъ сильное сопротивленіе, особенно-же со стороны метафизической психологіи, для которой воля есть истинное *asylum ignorantiae*.

это—предоставить ребенку всяческую свободу практиковаться въ этихъ движеніяхъ такъ, какъ самъ ребенокъ пожелаетъ, ибо мы можемъ передать ребенку лишь неполное знаніе, а волю каждый долженъ развить себѣ самъ. Всякій наблюдавшій дѣтей знаетъ, съ какимъ усердіемъ они развиваютъ свою волю, стараясь регулировать свои пока еще безпорядочныя движенія, связать ихъ въ видахъ опредѣленной пользы. «Это—безсмѣнная, неутомимая организація импульсовъ, это работа, въ которой ребенка часто интересуется въ гораздо большей степени самый процессъ, чѣмъ окончательный результатъ». Такое именно значеніе имѣетъ, напр., та прерогатива, которой такъ добиваются дѣти, держать ложку самому и ѣсть безъ посторонней помощи; таковы-же многія изъ дѣтскихъ игръ. Во всемъ этомъ лучше по возможности предоставить ребенка самому себѣ, а не вмѣшиваться, тѣмъ болѣе, когда смыслъ этихъ упражненій намъ неясенъ. А между тѣмъ «случается наблюдать, какъ няни и матери своимъ содѣйствіемъ и вниманіемъ, своею неразлучностью съ ребенкомъ лишаютъ его свободы и независимости, и нерѣдко даже своимъ вмѣшательствомъ разрушаютъ на половину уже осуществленныя задачи ребенка, лишая его наслажденія результатомъ» *). Но что еще хуже, онѣ такимъ образомъ не даютъ возможности ребенку развить свою волю.

Дрессируя волю ребенка, мы создаемъ тотъ типъ односторонне приспособленнаго человѣка, который составляетъ язву нашего времени. Человѣкъ оказывается искусственно приспособленнымъ къ жизни въ извѣстныхъ узкихъ условіяхъ даннаго класса общества, данной семьи и т. д., но почти не обладаетъ общей приспособляемостью, пластичностью, и потому, если судьба лишитъ его тѣхъ преимуществъ, которыя дало ему рожденіе, онъ непоправимо страдаетъ и гибнетъ. Свободное-же развитіе воли должно дать человѣку ту гибкую способность пѣлесообразно отвѣчать на воздѣйствія всякаго рода, которая составляетъ достоинство сознательной воли.

Разъяснивъ общую теорію происхожденія воли у ребенка, намъ слѣдуетъ теперь остановиться на нѣкоторыхъ отдѣльныхъ ея проявленіяхъ, имѣющихъ особенное значеніе въ первые годы жизни, а именно на происхожденіи вниманія, подражанія и воли какъ сдерживающаго начала.

1) *Вниманіе*. О теоріи вниманія мы уже имѣли случай говорить **) и потому ограничимся здѣсь самыми краткими указаніями. Вниманіе

*) Сикорскій, указ. соч., стр. 139.

**) «Русская Школа», № 1 за 1891 г.

есть тотъ актъ, благодаря которому извѣстное психическое явленіе получаетъ особую, исключительную силу въ сознаниі. Въ своей основной, первоначальной формѣ, именно въ формѣ чувственного вниманія (т.-е. имѣющаго предметомъ виѣшнее ощущеніе), оно есть простое обращеніе ощущающаго органа къ виѣшнему раздраженію, благодаря чему это раздраженіе воспринимается сильнѣе, яснѣе. Напр., актъ вниманія къ какому-нибудь слабому звуку, т.-е. такъ-называемое прислушиваніе, есть ничто иное, какъ обращеніе уха къ источнику звука. Болѣе сложная форма, именно вниманіе, обращенное на какое-нибудь внутреннее психическое явленіе, состоитъ въ усиленіи этого психическаго состоянія черезъ соотвѣтственныя ему воспоминанія. Эти воспоминанія, въ свою очередь, вызываются также черезъ особыя движенія. Напр., желая сосредоточиться на какомъ-нибудь отвлеченномъ понятіи, мы поддерживаемъ, усиливаемъ его, произнося *про себя* (т.-е. тихо) соотвѣтственныя ему слова *). Итакъ, всякое вниманіе вообще всецѣло основано на движеніяхъ: кто неспособенъ, управлять своими мускулами, неспособенъ и ко вниманію (Маудсли). Отсюда мы видимъ, что вниманіе не есть какая-нибудь специфическая сила воли, но что это та-же самая *дѣятельная воля*, о которой шла рѣчь выше.

Особенно любопытно наблюдать у ребенка первоначальныя зачатки вниманія въ области зрѣнія, т.-е. образованіе того, что называется *направленіемъ взора*. Новорожденный не смотритъ, а только видитъ то, что передъ нимъ. Перевести взоръ съ одного предмета на другой онъ не умѣетъ: онъ, такъ сказать, упирается взглядомъ прямо впередъ. Переходъ къ активному взгляду совершается послѣдовательно. Во-первыхъ, съ конца второй недѣли младенецъ начинаетъ двигать *всей головой*, чтобы перевести взоръ съ одного предмета на другой; во-вторыхъ, въ концѣ перваго мѣсяца онъ пріучается слѣдить уже одними глазами за медленно движущимся предметомъ. Но все это, вѣроятно, не волевыя движенія, а скорѣе рефлексы, вполне зависящіе отъ виѣшняго раздраженія. Вниманіе въ своей волевой формѣ появляется лишь со второй четверти года, когда ребенокъ начинаетъ *искать глазами предмета* **). Это послѣдовательное развитіе взора и придаетъ младенцу все болѣе и болѣе осмысленное выраженіе, т.-е. сосательное выраженіе лица все болѣе и болѣе переходитъ въ мимическое ***).

*) Подробности объ этомъ удивительномъ процессѣ см. тамъ-же: «Русск. Школа», № 1 за 1891, стр.

**) *Preyer. Seele des Kindes*, стр. 29 sqq.

***) *Сикорскій*, указ. соч. стр. 88 sq

Вниманіе къ звукамъ въ своей активной формѣ (т.-е. обращеніе головы къ источнику звука) тоже развивается къ концу первой или началу второй четверти года, хотя пассивное вниманіе, т.-е. пораженность или удивленіемъ нѣкоторыми звуками (особенно шипящими, а равно и музыкой) является гораздо раньше. Такое-же различіе во времени появленія двухъ формъ мы находимъ и во вниманіи къ отвлеченнымъ отношеніямъ; однако, активная форма вниманія къ нимъ (происходящая, какъ сказано, при помощи движеній голоса, т.-е. черезъ произношеніе про себя соотвѣтственныхъ словъ) развивается, повидимому, уже въ того періода, который подлежитъ здѣсь нашему разсмотрѣнію, т.-е. послѣ окончанія первыхъ трехъ лѣтъ. Къ сожалѣнію, о развитіи вниманія у ребенка мы вообще еще слишкомъ мало знаемъ.

2) *Подражаніе* представляетъ одинъ изъ весьма своеобразныхъ видовъ движеній ребенка. Что подражаніе есть дѣйствительно *волевой* актъ, т.-е. требуетъ сознательнаго представленія о движеніи, это очевидно, ибо подражать возможно лишь зная, чему подражаешь. Зачатки такихъ движеній проявляются къ самому концу первой четверти года и касаются обыкновенно мимики (напр., вытягиваніе губъ по подражанію), затѣмъ медленно умножаются и совершенствуются, и на десятомъ мѣсяцѣ (по Прейеру) составляютъ наиболѣе частую форму движеній. Эта форма движеній, очевидно, имѣетъ первостепенный педагогическій интересъ, ибо, благодаря имъ, ребенокъ можетъ усвоить отъ близкихъ къ нему людей какъ хорошее, такъ и дурное. И ребенокъ начинаетъ все это усваивать въ то время, когда окружающіе часто и не помышляютъ еще о его воспитаніи. Подражаніемъ, напр., должно объяснить ту значительную разницу, которая бросается въ глаза, когда сравниваемъ даже годовыхъ дѣтей изъ низшихъ классовъ съ дѣтьми образованныхъ родителей.

О роли подражанія въ развитіи чувствованій и рѣчи будетъ сказано ниже.

3) *Воля, какъ сдерживающее начало*. Подъ вліяніемъ нѣкоторыхъ физиологическихъ фактовъ въ психологіи явилась теорія, что воля свойственна еще одна, совершенно *своеобразная*, функція, именно сдерживательная, и несомнѣнные факты волевого подавленія рефлексовъ и сдерживанія чувствованій и мыслей, повидимому, подтверждаютъ такой взглядъ. Однако, ближайшее разсмотрѣніе дѣла показываетъ, что нѣтъ основанія признавать такую совершенно особую силу—задержанія и что приводимые факты могутъ быть легко объяснены и вышеуказанной *общей* теоріей воли. Такъ какъ эта теорія задер-

жанія была дана первоначально физиологами, то слѣдуетъ прежде всего обратить вниманіе на аргументъ этихъ послѣднихъ.

Въ 1845 г. Эд. Веберъ открылъ любопытный фактъ, что *раздраженіе* сердечной вѣтви такъ-называемаго блуждающаго нерва (соединяющаго головной мозгъ съ сердцемъ, легкими, гортанью и нѣкоторыми другими органами) ведетъ не къ усиленію дѣятельности сердца, а къ ея подавленію. Затѣмъ такое-же свойство было открыто и у многихъ другихъ нервовъ. Наконецъ, къ этимъ несомнѣнно доказаннымъ фактамъ присоединились другіе такіе же или подобные, но касающіеся уже не низшихъ нервныхъ центровъ, а высшихъ—центровъ большаго мозга. Было именно экспериментально показано, что послѣ удаленія у животнаго большаго мозга рефлективная дѣятельность повышается: рефлексы становятся быстрее и энергичнее. Отсюда заключили, что большой мозгъ, органъ сознанія и воли, обладаетъ функціей подавленія рефлексовъ: если онъ удаленъ, рефлексы усиливаются *).

Какъ ни несомнѣнны указанные факты, они врядъ-ли даютъ право на признаніе особенной формы воли — задерживающей. Во-первыхъ, не вполне доказано тождество двухъ указанныхъ группъ явленій—задерживательныхъ явленій, обусловленныхъ блуждающимъ и др. нервами, съ задерживательными явленіями, обусловленными большимъ мозгомъ. Если первыя и суть *простыя* и непосредственныя явленія задерживанія, то вторыя допускаютъ и иное объясненіе. Дѣло въ томъ, что никакъ нельзя сказать, что большой мозгъ только замедляетъ и ослабляетъ рефлексы: если сознаніе сосредоточено на ожидаемомъ раздраженіи, то рефлексъ бываетъ, напротивъ, усиленъ и ускоренъ, ослабленнымъ-же онъ является только тогда, когда сознаніе сконцентрировано на какомъ-нибудь *иномъ* актѣ. Иначе говоря, задерживающая энергія большаго мозга не есть прямое дѣйствіе, а косвенное, обусловленное лишь тѣмъ, что когда дѣятельность мозга сконцентрирована на извѣстномъ пунктѣ, дѣятельность въ прочихъ пунктахъ необходимо ослабляется, какъ то имѣетъ мѣсто въ каждомъ цѣльномъ органѣ **). Во-вторыхъ, и въ непосредственномъ сознаніи мы не находимъ данныхъ для признанія такой специфической силы воли. Если мы хотимъ задержать какой-нибудь рефлексъ, напр. миганіе, то сильно напрягаемъ мышцы, ему противодѣй-

*) *Ferrier*. Die Functionen des Gehirnes. S. 20. sq.

**) Подобнымъ-же образомъ могутъ быть объяснены и прочія явленія, приводимыя у Феррьера въ указанномъ мѣстѣ.

ствующія (въ данномъ случаѣ *m. levator palpebrae sup.*), и притомъ стараемся сосредоточить вниманіе на чемъ-нибудь иномъ, а не на угрожающемъ глазу предметѣ, т.-е. здѣсь нѣтъ никакой специфической формы задерживающей воли, а лишь своеобразное пользованіе тою-же двигательной волей, которой теорія дана выше.

Явленія-задержанія, какъ бы мы ихъ ни объясняли, составляютъ чрезвычайно существенные акты въ психическомъ развитіи ребенка, ибо такъ-называемое самообладаніе взрослого есть ничто иное, какъ развитая форма этихъ-же актовъ. Но первое начало самообладанія у ребенка имѣетъ крайне элементарную форму, это именно—задержаніе волею естественныхъ испражнений, устанавливающееся къ десятому мѣсяцу. Въ какой послѣдовательности развиваются затѣмъ слѣдующіе акты задержанія, въ настоящее время еще совершенно не выяснено. Во всякомъ случаѣ, это одни изъ позднѣйшихъ и труднѣйшихъ навыковъ, и дѣло воспитателя доставить ребенку достаточную въ нихъ практику. Здѣсь мы встрѣчаемъ тѣ существеннѣйшія задачи воспитанія—упражненіе вниманія и терпѣнія (къ голоду, боли и т. под.), которыхъ удачное разрѣшеніе зависитъ, однако, гораздо болѣе отъ практической смѣтки и добросовѣстнаго труда педагога, чѣмъ отъ теоретическихъ указаній психолога.

Изучивъ волю ребенка во всемъ разнообразіи ея формъ, мы должны теперь перейти къ разсмотрѣнію его разума и рѣчи.

Н. Ланге.

(Продолженіе будетъ).

ЧТО ТАКОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ?

(Письмо въ редакцію «Русской Школы»).

Вы меня просили, и я вамъ обѣщалъ написать для «Русской Школы» статью, которая заключала-бы въ себѣ отвѣтъ на вопросъ, что такое общее образованіе: вамъ, какъ редактору педагогическаго журнала, показались интересными нѣкоторыя мысли, высказанныя мною мимоходомъ по этому вопросу въ одномъ разговорѣ, а я тѣмъ охотнѣе согласился на ваше приглашеніе, что давно уже подумывалъ, когда найдется досугъ и придетъ вдохновеніе, написать большую статью или цѣлую книжку на тему—наука и образованіе и въ этой работѣ отвести одну главу опредѣленію общаго образованія. Пока у меня нѣтъ достаточнаго количества свободнаго времени и надлежащаго настроенія для написанія цѣлой книжки, но есть досугъ и есть вдохновеніе набросать нѣсколько общихъ мыслей въ видѣ небольшой замѣтки, хотя-бы, положимъ, въ формѣ «письма въ редакцію», наименѣе обязывающей къ цѣльности и законченности, я столь-же охотно, какъ давалъ свое обѣщаніе, привожу его теперь въ исполненіе. Смущаетъ меня только одно соображеніе, но смущаетъ не настолько, чтобы перо вывалилось у меня изъ рукъ. Когда мы говорили про статью объ общемъ образованіи, не думали-ли мы о нѣсколько разныхъ вещахъ? Какъ педагогъ и редакторъ «Русской Школы», произнося или слыша слова «общее образованіе», вы скорѣе всего должны были представлять себѣ образованіе, даваемое среднею школою и разсматриваемое съ педагогической точки зрѣнія, но я оказался-бы очень мало компетентнымъ, если-бы вздумалъ въ «Русской-ли Школѣ», или въ отдѣльной книгѣ—разсуждать объ общемъ образованіи въ этомъ смыслѣ; самъ-же я съ этими двумя словами «общее» и «образованіе» соединялъ понятіе объ образованіи, получаемомъ не только въ средней, но и въ высшей школѣ и не только при помощи

какой-бы то ни было школы, но и иными путями, и свое къ нему отношеніе мыслить, какъ къ одному изъ важныхъ культурныхъ явленій, къ одной изъ важныхъ социальныхъ силъ, существующихъ въ жизни современныхъ цивилизованныхъ народовъ. Быть можетъ, вы имѣли въ виду школьную, педагогическую точку зрѣнія, когда говорили о моей статьѣ для вашего журнала; но, берясь за перо и обдумывая, что и какъ писать, я вижу, что общее образованіе берется у меня не въ отношеніи къ нему школы, а въ его отношеніи къ личной и общественной жизни, и что, слѣдовательно, моя точка зрѣнія выходитъ не такой, какая наиболѣе приличествовала-бы для статьи, предназначаемой въ педагогическій журналъ, такъ какъ имѣетъ всѣ главныя особенности точки зрѣнія публицистической. Это-то обстоятельство меня нѣсколько и смущаетъ, но я ободряюсь тѣмъ соображеніемъ, что «Русская Школа» не есть проповѣдь школы, замыкающейся отъ жизни и пробавляющейся своими условными понятіями, которыя, въ свою очередь, не имѣютъ никакого хода внѣ ея стѣнъ, а потому не можетъ чураться постановки вопроса объ образованіи на общественную точку зрѣнія.

Для меня, повторяю, это—единственно возможная точка зрѣнія: мой педагогическій опытъ невеликъ, спеціальныя познанія въ этой области слабы и на то, чтобы считаться знатокомъ школьнаго дѣла, я не могу предъявлять никакихъ претензій; но я много думалъ объ общемъ образованіи, какъ элементѣ цивилизаціи, думалъ о немъ не только тогда, когда мнѣ лично самому приходилось рѣшать этотъ вопросъ для себя, но и тогда, когда съ нимъ приходилось имѣть дѣло и по отношенію къ другимъ въ качествѣ гимназическаго и университетскаго наставника учащейся молодежи, и думалъ о немъ, вызываемый на это не одною, такъ сказать, практикой самообразованія и обученія другихъ, но и тѣми явленіями, которыя въ этомъ отношеніи представляетъ собою русская дѣйствительность, прошлая и современная, тѣми идеями, какія на этотъ счетъ случалось слышать или читать,—думалъ, наконецъ, чисто-теоретически въ качествѣ историка и изслѣдователя силъ, коими создается и задерживается историческое движеніе. Для того, чтобы изложить все, что мнѣ такимъ образомъ пришлось передумать объ общемъ образованіи, потребовалась-бы дѣйствительно цѣлая книга: будетъ-ли она написана или нѣтъ, какъ и для кого она будетъ написана, ея основная мысль для меня ясна уже теперь, и я съ удовольствіемъ воспользовался темой, мнѣ предложенной, чтобы попробовать ее формулировать въ этомъ наброскѣ.

*

Рѣшая отвлеченно вопросъ о томъ, что такое общее образованіе, я совершенно не въ состояніи не вспоминать того, какъ я рѣшалъ этотъ вопросъ для себя въ тѣ годы, когда самъ я и инстинктивно началъ къ нему стремиться, и сознательно его для себя искалъ и когда создавалось у меня первое представленіе о томъ, что слѣдуетъ называть общимъ образованіемъ, легшее въ основу всѣхъ дальнѣйшихъ моихъ взглядовъ на этотъ предметъ. Я позволю себѣ поэтому сдѣлать маленькую экскурсію въ область своихъ «школьныхъ воспоминаній», весьма радушно притомъ принимаемыхъ на страницахъ «Русской Школы». Но прежде два слова о характерѣ моихъ воспоминаній и вообще о подобныхъ воспоминаніяхъ, какъ о педагогическомъ матеріалѣ. Во-первыхъ, я не имѣю ни малѣйшаго намѣренія набрасывать кое-что изъ своего собственнаго прошлаго съ цѣлями автобіографическими, а потому прошу читателя смотрѣть на то я, которое въ нихъ будетъ выступать, не какъ на я автора, подписавшаго свое имя подъ этою статью, а какъ на единичный экземпляръ людей того возраста, когда человѣкомъ получается общее образованіе. Во-вторыхъ, подобныя «школьныя воспоминанія» могутъ быть весьма цѣннымъ психологическимъ, и, слѣдовательно, педагогическимъ матеріаломъ и для рѣшенія нашего вопроса, разъ въ нихъ не будутъ обходить молчаніемъ, кто какъ въ молодые годы свои относился въ общемъ къ дававшемуся ему образованію. На этой мысли я особенно настаиваю, думая, что такой матеріалъ можетъ годиться не только для теоретическихъ выводовъ, но и для практическаго назиданія. Дѣло вотъ въ чемъ. Нерѣдко и, конечно, не безъ нѣкотораго основанія упрекаютъ учителей въ томъ, что они слишкомъ плохо помнятъ то время, когда они еще сами сидѣли на ученическихъ скамьяхъ, и съ этой точки зрѣнія имъ вообще не мѣшаетъ обращаться почаще къ своимъ и чужимъ «школьнымъ воспоминаніямъ». Распространяю это и на профессоровъ, коимъ тоже полезно вспоминать свои студенческіе годы и то, чего они сами тогда прежде всего искали въ профессорскихъ лекціяхъ. Распространяю это и вообще на людей зрѣлаго возраста, не всегда помнящихъ свои дѣтскіе и юношескіе годы настолько хорошо, чтобы вполне понимать и надлежащимъ образомъ оцѣнивать потребности и запросы, свойственные извѣстнымъ возрастамъ. Ради этого правила именно, разсуждая теперь объ общемъ образованіи, я, человѣкъ зрѣлаго возраста, и вспоминаю о томъ, что я думалъ объ этомъ самомъ предметѣ въ тѣ годы, которые и природою, и условіями общественной жизни назначены на то, чтобы быть, такъ сказать, возрастомъ усвоенія общаго образованія, и первое воспоминаніе, которое по ассоціаціи

идей мнѣ приходитъ въ голову, заключается въ томъ, что мы, т.-е. я и мои сверстники, имѣли свой взглядъ на дѣло и при этомъ ставили въ вину педагогамъ-публицистамъ, ломавшимъ въ прессѣ копыя по вопросамъ преподаванія, то, что они, защитники классицизма или реализма, не принимали въ соображеніе нашего взгляда. Конечно, съ нашей стороны въ такомъ обвиненіи было много наивности, совершенно извинительной для подростковъ, впервые начинающихъ «смѣть свое сужденіе имѣть», но это до такой степени глубоко засѣло въ моей памяти, что въ настоящее время я считалъ-бы для себя неизвинительнымъ разсуждать объ образованіи, совершенно не считаясь съ умственными и нравственными запросами возраста, для котораго создаются разныя системы образованія и основываются общеобразовательныя школы: нельзя-же сводить эти запросы къ простой ребяческой наивности, способной вызывать только улыбку у взрослого человѣка и потому вовсе не мѣшающей ему разсуждать объ общемъ образованіи молодежи, не освѣдомляясь о томъ, какъ она сама на этотъ счетъ думаетъ. Полагаю, что этихъ оговорокъ достаточно, чтобы оправдать появленіе въ теоретическомъ разсужденіи на отвлеченную тему кое-чего изъ «школьныхъ воспоминаній» автора, и дать понять, что у послѣдняго нѣтъ тутъ никакихъ автобіографическихъ поползновеній.

Годы моего пребыванія въ старшихъ классахъ гимназіи совпали съ временемъ ожесточенной полемики въ нашей періодической прессѣ и постоянныхъ толковъ въ нашемъ обществѣ по вопросу о наилучшемъ устройствѣ средней школы: я говорю о спорѣ между защитниками классическаго и реального образованія, происходившемъ въ промежутокъ времени между гимназическими реформами 1864 и 1870 гг. Мы, тогдашніе гимназисты V, VI и VII классовъ (VIII-го въ то время еще не было), не оставались въ сторонѣ отъ этихъ споровъ: мы слышали разговоры на эту тему въ семьѣ и въ гостяхъ, въ наши руки попадало кое-что изъ писавшагося по этому предмету pro и contra, а иное мы и сами добивались прочесть, и наконецъ по тому-же предмету мы вступали въ дебаты между собою, раздѣляясь на такіе-же лагеря, какіе въ данномъ отношеніи существовали между взрослыми. Впервые вопросъ объ общемъ образованіи, поставленный въ общей формѣ, явился для меня въ оболочкѣ этого педагогическаго спора, раздѣлявшаго всю интеллигентную Россію, и то-же, я думаю, было и съ моими сверстниками. Вопросъ такимъ образомъ возбуждался у насъ современностью, но тотъ критерій, который мы, подростки второй половины шестидесятихъ годовъ, пытались примѣнить къ его

рѣшенію, подсказывался намъ уже прямо извѣстнымъ инстинктомъ чело-
вѣческой природы. Для нашихъ гимназическихъ споровъ о томъ, что
лучше, нужна была общая почва, общая мѣрка, общій критерій, и
онъ у насъ нашелся самъ собою, когда, напр., «классикъ» спраши-
валъ «реалиста»: «ну, что интереснаго въ томъ, сколько щупальцевъ
у такой-то твоей таракашки?»—а «реалистъ» возражалъ «классику»
ироническимъ замѣчаніемъ объ удивительномъ интересѣ стиховъ, начи-
нающихся словами: «много есть именъ на *is masculini generis*». На-
шимъ критеріемъ, однимъ словомъ, была *интересность* предмета пре-
подаванія, и въ разговорахъ на эту тему мы не только кололи другъ
другу глаза счетомъ щупальцевъ или ножекъ у букашекъ и «именами
на *is masculini generis*», но и приходили къ извѣстнымъ соглаше-
ніямъ относительно несомнѣнной интересности нѣкоторыхъ предметовъ
даже и помимо того, хорошо или дурно они намъ, на нашъ взглядъ,
преподавались. Случалось намъ касаться злобы дня въ разговорахъ
и со старшими, и я до сихъ поръ помню, какими замѣчаніями обмѣ-
нялся я въ концѣ спора съ однимъ родственникомъ, всецѣло отстаи-
вавшимъ точку зрѣнія «Московскихъ Вѣдомостей»: я пустилъ въ ходъ
свой гимназическій аргументъ, доказательство отъ интересности, быв-
шее столь убѣдительнымъ въ нашихъ товарищескихъ спорахъ, но оно
въ данномъ случаѣ вызвало только ироническое замѣчаніе: «жалъ
вотъ, что васъ не спрашиваютъ, вы-бы и показали, какъ васъ учить».
Конечно, только юношескимъ задоромъ объяснима моя тогдашняя
реплика, что «и нужно-бы, дескать, было спросить, и показали-бы»,
но нельзя-же видѣть все только или ребяческую наивность, или маль-
чишескій задоръ въ томъ, что говорится въ извѣстномъ возрастѣ:
въ этихъ задорныхъ словахъ заключается нѣчто, серьезной стороны
чего я не стану отрицать и теперь. Мы, подростки, съ одной сто-
роны, а съ другой, профессиональные педагоги и педагогическіе публи-
цисты (обоихъ лагерей безразлично) стояли на совершенно различныхъ
точкахъ зрѣнія при оцѣнкѣ достоинства той или другой системы,
тѣхъ или другихъ предметовъ. Я сказалъ, въ чемъ заключался нашъ
критерій: мы хотѣли *интереснаго знанія*; то знаніе, которое намъ
предлагалось, мы оцѣнивали съ точки зрѣнія его интересности для
насъ, каковы мы были въ данное время. И вмѣстѣ съ тѣмъ мы видѣли,
что вопросъ о томъ, чему насъ учить, обсуждался безъ всякаго отно-
шенія къ вопросу, способны-ли мы были въ томъ возрастѣ, какой пере-
живали, ощущать непосредственное влеченіе къ предмету знанія:
наше образованіе разсматривалось по отношенію къ высшей школѣ,
для которой оно должно было служить подготовкой, по отношенію къ

потребностямъ государства и общества, нуждающихся въ образованныхъ людяхъ, по отношенію, наконецъ, къ намъ самимъ, но въ болѣе или менѣе отдаленномъ будущемъ, т.-е. по отношенію не къ тогдашнему нашему настоящему, а къ ожидавшей насъ самостоятельной жизни и практической дѣятельности. Само собою разумѣется, было-бы странно, если-бы я теперь сталъ отвергать эти точки зрѣнія, какъ ложныя, да и тогда мы не отрицали ихъ; но всѣ аргументы, какіе только приводились въ защиту классическаго или реальнаго образованія съ этихъ точекъ зрѣнія, не имѣли и не могли имѣть для насъ непосредственной убѣдительности, какою обладало то, что я обозначилъ, какъ доказательство отъ интересности: тутъ все дѣлались ссылки на вещи для насъ неизвѣстныя или малопонятныя, и мы только съ чужихъ словъ, принимая на вѣру исходные пункты и всѣ частные моменты доказательства, могли разсуждать о необходимости греческаго языка или минералогіи въ виду нашего собственнаго будущаго, въ виду ожидавшихъ насъ факультетовъ университета, въ виду потребностей государства и нуждъ общества, т.-е. вообще чего-то такого, чего мы не знали, не могли знать и должны были узнать только впоследствии, живя, учась и развиваясь. Юность живетъ настоящимъ: заглядывать въ будущее человѣкъ научается позднѣе,—и мы хотѣли, чтобы знаніе теперь-же, сейчасъ-же и притомъ непосредственно приносило намъ удовлетвореніе. Наивность могла быть только въ формѣ, какую принимала мысль, задоръ существовалъ только въ словесномъ ея выраженіи, въ дѣйствительности-же никто изъ насъ не думалъ, чтобы насъ, какъ экспертовъ, спрашивали по вопросамъ образованія и даже предоставляли намъ рѣшающій голосъ: въ томъ, что мы говорили, для меня и доселѣ вѣрнымъ остается лежавшій въ основѣ всего этого принципъ, который теперь я формулировалъ-бы такимъ образомъ: рѣшая вопросъ образованія, нельзя разсматривать его исключительно какъ совокупность средствъ въ виду такихъ-то и такихъ-то будущихъ или вѣшнихъ цѣлей, игнорируя его отношеніе къ настоящему молодыхъ людей, его получающихъ, и къ ихъ внутреннимъ потребностямъ.

Устранить элементъ принужденія изъ дѣла воспитанія и образованія, конечно, невозможно, какъ невозможно устраненіе его и изъ дѣла управленія обществами; но принужденіе не можетъ быть основнымъ принципомъ ни въ политикѣ, ни въ педагогіи: требуется еще и добровольное согласіе управляемыхъ и воспитываемыхъ, которое тѣмъ добровольнѣе, чѣмъ сознательнѣе. И наоборотъ, чѣмъ болѣе развивается сознаніе въ единичномъ-ли человѣкѣ, или въ цѣломъ обществѣ, тѣмъ труднѣе основываться на одномъ принужденіи, игнорируя внутреннія

влеченія управляемыхъ и воспитываемыхъ. Когда мы разсуждали о наилучшемъ образованіи, мы уже были въ томъ возрастѣ, когда челоѣкъ начинаетъ «смѣть свое сужденіе имѣть». Ребенка учатъ читать и писать, заставляютъ выучивать наизусть молитвы, стихи, таблицу умноженія, слова иностраннаго языка, не спрашивая его, насколько все это ему интересно, потому что «ребенокъ глупъ и не понимаетъ», но вести на томъ-же основаніи дѣло образованія до конца немислимо, ибо всякій ребенокъ перестаетъ быть глупымъ и начинаетъ понимать, переходя въ тотъ возрастъ, когда развивается сознаніе и когда уже трудно *навязывать* знаніе такимъ-же способомъ, какимъ его навязываютъ ребятамъ. Въ старшихъ классахъ гимназіи мы не были уже ребятами, да и требованія къ намъ предъявлялись не такія: помню одного учителя, который постоянно просилъ насъ не забывать, что мы—«на порогѣ университета». Доказывая достоинства классическаго или реальнаго образованія, старшіе,—разумѣя подъ ними всѣхъ взрослыхъ, устно и письменно высказывавшихся по этому предмету,—однако, смотрѣли на нашу ученическую братію, какъ на губку, которая будетъ впитывать всякую жидкость, въ какую-бы ее ни опустили для отдѣлки самой губки или для тѣхъ, либо другихъ постороннихъ цѣлей. Мы разсуждали иначе: споря и толкуя о томъ, что такъ занимало старшихъ, но болѣе или менѣе отвлеченно, а насъ касалось такъ близко и непосредственно, мы инстинктивно пріучались классифицировать знанія по ихъ интересности и по ихъ интересности не только для Иванова или Петрова, такъ какъ тутъ обнаруживалось различіе вкусовъ, но по ихъ интересности для всѣхъ; по этому пункту мы приходили къ нѣкоторымъ соглашеніямъ, по крайней мѣрѣ, не подвергая никакому сомнѣнію важность нѣкоторыхъ предметовъ, и чувствовали инстинктивное отвращеніе къ навязыванію того, что не могло интересовать всѣхъ и польза чего казалась намъ проблематичной.

Такова одна сторона моихъ «школьныхъ воспоминаній». Они еще до такой степени во мнѣ живы, что я и теперь не могу разсуждать о школьномъ образованіи, не принимая въ расчетъ собственнаго моего къ нему отношенія въ ученическіе годы, которое, въ свою очередь, заставляетъ меня держаться тогдашней точки зрѣнія и теперь, когда и жизнь, и дальнѣйшее образованіе, и занятіе наукой открыли передо мною новыя стороны вопроса, обыкновенно плохо понимаемыя или совсѣмъ незамѣчаемыя тѣмъ, кто только-что вышелъ изъ ребячества. Мало того: собравшись отвѣтить на вопросъ о томъ, что такое общее образованіе, я прямо кладу въ основу своихъ дальнѣйшихъ соображеній и положительное отношеніе, въ какое четверть вѣка тому назадъ

ставилъ понятія общаго образованія и общаго интереса, и ту отрицательную связь, въ какой представлялись мнѣ идеи образованія и навязыванія. Не спорю, что при такой постановкѣ вопроса мое опредѣленіе общаго образованія выйдетъ субъективнымъ, но я и не знаю, можно-ли давать такимъ понятіямъ, какъ наше, опредѣленія объективныя, ибо въ подобныхъ случаяхъ вопросъ: что такое есть? бываетъ лишь словесной замѣной вопроса: чѣмъ должно быть?

Въ обыкновенномъ словоупотребленіи понятія воспитанія и образованія смѣшиваются между собою, но и на болѣе точномъ языкѣ самихъ педагоговъ не дѣлается различія между словами образованіе и обученіе. Въ самомъ-же дѣлѣ, это двѣ вещи, не совпадающія между собою: задача школы обучить тому-то и тому-то, но не все то, чему обучаютъ въ школѣ, можетъ быть обозначено словомъ образованіе, а съ другой стороны, человѣкъ можетъ получить образованіе и помимо школы, и для этого существуетъ особый терминъ—самообразование. Школа, напр., обучаетъ чтенію и письму: это еще не есть образованіе, предполагающее извѣстную совокупность знаній и извѣстную степень пониманія вещей, а эта совокупность и эта степень даются и помимо школы, напр., путемъ чтенія, разговора и т. п. Школа можетъ и не ставить своею цѣлью образованія въ широкомъ смыслѣ, будетъ-ли это низшее ремесленное или высшее техническое училище, гдѣ дается извѣстное обученіе, лишь неточно называемое образованіемъ: и самый ученый техникъ, окончившій курсъ въ высшемъ училищѣ, можетъ быть необразованнымъ, хотя и многому обученнымъ человѣкомъ. Наоборотъ, усвоить себѣ весьма широкое высшее образованіе можно, и не проходя ни чрезъ университетъ, ни чрезъ академію. Разъ существуетъ общеобразовательная школа, обученіе въ ней должно имѣть главною своею цѣлью образованіе ея воспитанниковъ: если школа не исполняетъ своего назначенія, ученики будутъ искать на сторонѣ то, въ чемъ она имъ отказываетъ. Не отрицая важности самообразованія, какъ дополненія къ школьному образованію, нельзя на немъ одномъ основывать общественное просвѣщеніе, ибо у человѣка, прошедшаго школу, есть весьма важныя и существенныя преимущества передъ самоучками, и потому чѣмъ менѣе школа удовлетворяетъ потребности въ образованіи, чѣмъ болѣе въ ней навязывается обученіе, не имѣющее непосредственной связи съ интересами образованія, тѣмъ все болѣе и болѣе она заставлятъ своихъ питомцевъ быть самоучками, черпающими свои знанія и занимающимися свое пониманіе отовсюду случайно и безъ разбора, безъ порядка и безъ системы, что, конечно, не можетъ не отразиться на

качествъ знаній и пониманія, получаемыхъ такимъ образомъ. Эти соображенія приходятъ мнѣ въ голову опять въ связи съ моими школьными воспоминаніями. Жажда знанія никогда не можетъ быть удовлетворена при помощи одной школы, да и по многимъ причинамъ не желательно было-бы, чтобы послѣдней принадлежала такая монополія: важнымъ орудіемъ остается все-таки чтеніе. Но школьное обученіе и внѣшкольное чтеніе могутъ находиться въ разныхъ отношеніяхъ между собою, и я невольно вспоминаю то отношеніе, какое между ними существовало для меня и моихъ сверстниковъ: въ общемъ нами чувствовался нѣкоторый антагонизмъ между однимъ и другимъ. Конечно, были исключенія, и напр., между обученіемъ словесности и исторіи въ гимназій и литературнымъ и историческимъ чтеніемъ, на дому существовала тѣсная связь, и школа даже регулировала наше чтеніе, которое, въ свою очередь, дополняло то, что мы узнавали и что научались понимать въ школѣ. Но словесность и исторія далеко не занимали господствующаго положенія въ школѣ: то, что играло въ обученіи главную роль, не возбуждало въ насъ, за рѣдкими исключеніями, охоты искать родственнаго чтенія, и замѣнъ этого мы стремились узнавать изъ книгъ то, что, какъ мы думали, мы должны были-бы узнавать и въ школѣ; но тутъ мы были предоставлены самимъ себѣ, и гимназія не вѣдала, какъ и откуда мы почерпаемъ, напр., свои знанія о природѣ и о своемъ собственномъ тѣлѣ. Въ этомъ и заключался главнымъ образомъ тотъ антагонизмъ, о коемъ я упомянулъ. Правда, это была пора увлеченія нашего общества естествознаніемъ, и быть можетъ, современные гимназисты интересуются менѣе природою, чѣмъ интересовались мы; но если послѣднее происходитъ и потому, что сама школа не развиваетъ интереса къ популярному естествознанію, то это, конечно, никакъ уже нельзя поставить въ особую заслугу общеобразовательной школѣ. Послѣдняя должна не суживать, а расширять умственные интересы своихъ воспитанниковъ, особенно если расширенію этому не содѣйствуетъ та среда, изъ коей берутся эти воспитанники. Результатомъ было то, что мы набрасывались на чтеніе естественно-историческихъ книжекъ и статей безъ правильной школьной подготовки, безъ надлежащаго выбора, безъ всякой системы: я и теперь весьма часто имѣю поводы сожалѣть, что цѣлая громадная область знанія игнорировалась школою, въ коей я обучался.

Общее образованіе не можетъ навязываться; оно можетъ только даваться ищущему его, а ищетъ каждый того, что соотвѣтствуетъ его интересамъ, обусловленнымъ, въ свою очередь, психикой самого человѣка и воспріятіями изъ окружающей среды. Дѣло школы напра-

вить молодого человѣка въ этомъ исканіи, дать доступную ему сумму знаній и сообщить ему доступную степень пониманія, не сѣуживая, а расширяя его интересы, не навязывая ему, а заставляя его свободно принимать то, чему считаетъ нужнымъ его обучить, не замыкая его отъ всякихъ жизненныхъ вліяній, а только помогая тѣмъ изъ нихъ, которыя не противорѣчатъ и даже прямо содѣйствуютъ воспитательнымъ и образовательнымъ задачамъ школы. Я думаю, что лучшимъ общимъ образованіемъ можетъ быть только образованіе, дающееся при посредствѣ школы, и думаю, что школа, предоставляющая стремленію къ общему образованію искать своего удовлетворенія чуть не исключительно въ безразборномъ и беспорядочномъ чтеніи, уже не соотвѣтствуетъ своему названію, и что уже прямо была-бы вредна школа, которая сѣумѣла-бы только сѣужить или даже убить умственные интересы своихъ воспитанниковъ или даже мѣшала-бы ихъ, хотя-бы и несовершенному, удовлетворенію на сторонѣ.

Возвращаясь снова къ школьнымъ воспоминаніямъ, которыя на этотъ разъ дополняю своими позднѣйшими наблюденіями надъ множествомъ собственныхъ учениковъ, сдѣланными мною въ бытность мою учителемъ гимназій, и надъ студентами университета, какъ моими товарищами лѣтъ двадцать тому назадъ, и моими слушателями за послѣдніе годы. Постоянное общеніе съ молодежью только поддерживало меня въ убѣжденіи, начавшемъ складываться еще на гимназической скамѣ. Общеинтересное и свободно принимаемое—вотъ содержаніе и основное свойство общаго образованія. И въ жизни отдѣльнаго лица, и въ исторіи цѣлаго общества бываютъ періоды большаго или меньшаго влеченія къ такому образованію, и то, что бываетъ общеинтереснымъ, не остается всегда однимъ и тѣмъ-же и у одного и того-же человѣка, и однимъ и тѣмъ-же въ цѣломъ обществѣ. И по собственному опыту, и по наблюденіямъ надъ другими я знаю, что есть такая особая пора въ жизни человѣка нашего круга, которая отличается наибольшимъ развитіемъ умственныхъ запросовъ, наибольшею широтою общихъ интересовъ, въ послѣдствіи болѣе или менѣе успокаивающихся на извѣстныхъ рѣшеніяхъ и ограничивающихся извѣстными рамками, отличается и наибольшею воспримчивостію къ самому разнородному знанію, соединенною съ наибольшимъ отвращеніемъ ко всему навязываемому извнѣ: это есть возрастъ общаго образованія по преимуществу, наиболѣе для него пригодный въ рукахъ дающаго, наиболѣе самъ идущій на встрѣчу тому, что дается,—возрастъ, имѣющий свою особую психологію, и знаніемъ этой психологіи не слѣдуетъ

пренебрегать ни тому, кто теоретически разсуждаетъ объ общемъ образованіи, ни тому, кто практически стоитъ у этого дѣла.

Школьные воспоминанія, приведенныя мною выше, относятся именно къ началу этого возраста въ моей жизни. Вообще, это годы, искусственно, на мой взглядъ, раздѣленные у насъ между старшими классами гимназіи и младшими курсами университета, своего рода Sturm- und Drangperiode интеллигентнаго существованія. Для однихъ пора эта наступаетъ раньше, для другихъ позднѣе; одни быстро ее переживаютъ, у другихъ она затягивается на болѣе продолжительное время; смотря по темпераменту отдѣльныхъ лицъ, ея черты проявляются или болѣе, или менѣе ярко и съ неодинаковою полнотою; захватываетъ она человѣка глубоко и оставляетъ по себѣ прочныя слѣды въ его жизни или, наоборотъ, только задѣваетъ его слегка и затѣмъ ничѣмъ не отражается на его дальнѣйшемъ существованіи, опять-таки смотря по натурѣ каждаго; цѣлыя поколѣнія молодежи переживаютъ эту пору своей жизни различнымъ образомъ въ зависимости отъ историческаго момента, переживаемаго всѣмъ обществомъ, но у нея, у этой поры, есть своя фizioномія, къ которой нужно приглядѣться: пусть каждый вспомнитъ свое прошлое и пособеретъ хотябы и случайныя свои наблюденія. Я не берусь дѣлать полную, такъ сказать, научную характеристику этого возраста: моя статья не претендуетъ на значеніе психологическаго трактата. Еще менѣе считаю я себя призваннымъ къ тому, чтобы выдвинуть тѣ черты этого возраста, которыя, быть можетъ, наиболѣе интересны для педагога, для человѣка, занимающагося обученіемъ юношества: я ужъ разъ на всегда отказался отъ специально-педагогической точки зрѣнія на разсматриваемый мною предметъ. Для меня тутъ любопытна лишь одна сторона дѣла, вопросъ о томъ, какія указанія даетъ психологія возраста для опредѣленія сущности общаго образованія.

Человѣкъ проявляется въ томъ, чѣмъ онъ интересуется, что онъ свободно выбираетъ. Со стороны науки и обученія юноша опредѣляется въ этомъ отношеніи только въ университетѣ, гдѣ онъ по необходимости специализируется на отдѣльныхъ факультетахъ и получаетъ только то, что ему дается; а чѣмъ средній ученикъ болѣе интересуется въ гимназіи, это болѣе или менѣе знаютъ всѣ. Стремленіе къ извѣстнаго рода чтенію важнѣе для распознаванія особенностей этого возраста, но и тутъ по отношенію къ выбору научныхъ областей сказывается положительное и отрицательное вліяніе школы и, пожалуй, общественной моды даннаго времени. Остается широкая область литературы, область поэзіи, критики и публицистики. Я опредѣляю всту-

пление въ тотъ возрастъ, о которомъ идетъ рѣчь, отношеніемъ юноши именно къ литературѣ въ широкомъ смыслѣ слова, тѣмъ болѣе, что и въ литературѣ вижу могучее орудіе общаго образованія, которое не можетъ-же быть только научнымъ. Когда мальчикъ перестаетъ чувствовать вкусъ къ чтенію книжекъ, пишущихся спеціально для дѣтскаго или такъ-называемаго юношескаго возраста, и начинается переходить къ общей литературѣ, особенно когда онъ начинаетъ интересоваться текущей литературой, а вмѣстѣ съ нею вдумываться и въ изображаемую ею дѣйствительность, и особеннѣе всего, когда его начинаетъ мѣнить къ себѣ критическое истолкованіе этой литературы и публицистическое истолкованіе этой жизни, тогда онъ и вступаетъ въ этотъ возрастъ. Но и вообще никакой возрастъ не накидывается съ такимъ увлеченіемъ на поэзію и романъ, на критику и идейную публицистику, и не въ одной средѣ любимые писатели не находятъ такихъ преданныхъ читателей, не бываютъ такими пророками. Пока юный умъ довольствуется менѣе захватывающимъ чтеніемъ, онъ еще находится по одну сторону этой поры, а когда остываетъ этотъ пылъ, и «проза жизни» вступаетъ въ свои права, начинается уже новая полоса индивидуальнаго бытія. Въ эти годы литература бываетъ часто болѣе могучимъ орудіемъ общаго образованія, чѣмъ самая наука, да и въ наукѣ ищется преимущественно то, что составляетъ главную притягательную силу литературы,—идейность. Вѣроятно, педагоги не разъ наблюдали случаи, когда ученикъ, бывшій любознательнымъ мальчикомъ въ низшихъ классахъ, въ старшихъ учится далеко уже не такъ рьяно: весьма часто это происходитъ отъ того, что, начавъ дорожить прежде всего идейностью и не находя ея въ школьной наукѣ, онъ ищетъ ее тамъ, гдѣ она есть. Могутъ же самое сказать и о весьма многихъ студентахъ, которые мѣняютъ науку на литературу и ждутъ большаго отъ книжки журнала, чѣмъ съ профессорской кафедрой, именно потому, что тамъ они находятъ больше такихъ идей, на какія особенно силенъ спросъ въ эту пору жизни. Разъ обученіе да и само образованіе имѣетъ свои объективныя цѣли, оно не можетъ быть поставлено въ исключительную зависимость отъ господствующаго въ ту или другую пору настроенія обучаемыхъ,—это разумѣется само собою; но если педагогъ или профессоръ не хочетъ, чтобы его преподаваніе было гласомъ воиющаго въ пустынѣ, онъ не долженъ допускать, чтобы между наукой и литературой существовалъ такой невыгодный для первой контрастъ, не говоря уже о томъ, что и по сущности дѣла между наукой и литературой, какъ источниками общаго образованія, не должно быть антагонизма. По отношенію къ ли-

тературѣ я и теперь сужу о степени способности къ воспринятію общаго образованія и о силѣ стремленія къ нему. Я помню, что самъ вступалъ въ университетъ съ извѣстнымъ запасомъ общихъ идей, почерпнутыхъ мною исключительно изъ литературнаго чтенія, а по отношенію къ наукѣ у меня была главнымъ образомъ та любознательность, которая еще мальчикомъ можетъ привязать къ какому-нибудь предмету (я, наприм., былъ любитель грамматики), а изъ молодого человѣка сдѣлать спеціалиста, и именно этому литературному чтенію въ ранніе годы, писателямъ родной страны, обязанъ я тѣмъ, что и въ наукѣ прежде всего сталъ искать идейности и не забывалъ, что и она должна быть орудіемъ общаго образованія, что наилучшій возрастъ, въ которомъ наука совершеннѣе всего можетъ выполнить такую культурную миссію, есть именно возрастъ, о которомъ идетъ рѣчь, и что безъ этого наука никогда не сдѣлается настоящей общественной силой.

Я съ дѣтства былъ любителемъ чтенія, и, кажется, не было книги, которая не казалась-бы мнѣ занимательною; но результатомъ такого чтенія можетъ быть только начитанность, доступная всякому грамотному человѣку. На такой ступени многіе и остаются всю жизнь, ища въ книгахъ только занимательности, и въ числѣ ихъ бываютъ люди, обучавшіеся даже въ университетахъ, но не научившіеся искать въ чтеніи не одного занимательнаго содержанія, хотя-бы и не ради простого препровожденія времени, съ успѣхомъ наполняемаго винтомъ, а, наприм., для удовлетворенія любознательности. Иное дѣло читать, ища въ литературѣ отвѣтовъ на высшіе запросы духа, и вотъ именно, когда юноша, бывшій или не бывшій прежде любознательнымъ мальчикомъ, любившій или не любившій читать занимательныя книжки, начинаетъ относиться къ литературѣ такимъ образомъ, онъ и вступаетъ въ тотъ періодъ своей жизни, когда онъ начинаетъ получать вкусъ къ настоящему образованію, и литература именно по тому получаетъ для него значеніе какого-то откровенія, что въ ней онъ находитъ пищу для своего юношескаго идеализма. Послѣдній терминъ, какъ извѣстно, вообще существуетъ и притомъ съ довольно опредѣленнымъ значеніемъ общаго настроенія, свойственнаго извѣстному возрасту, когда впервые и сильнѣе, чѣмъ когда-бы то ни было, хотя, къ сожалѣнію, и не всегда прочно, возникаетъ въ душѣ человѣка безкорыстное увлеченіе знаніемъ, наукой, идеей, и хотя въ смутныхъ очертаніяхъ, какъ нѣчто захватывающее, властно къ себѣ зовущее, рисуется идеаль всеобъемлющаго знанія и пониманія. На почвѣ этого идеализма только и возможно полное и всестороннее развитіе общаго

образованія, а безъ такой закваски оно вообще существовать не можетъ. О каждой вещи въ мірѣ человѣческихъ отношеній мы судимъ по тѣмъ высшимъ формамъ, въ какихъ мыслимъ ихъ въ ихъ идеѣ и до какихъ онѣ развились въ дѣйствительности: безъидейная наука не есть истинная наука, безъидейная литература не есть истинная литература, и то-же самое можно сказать объ общемъ образованіи.

Искать въ общемъ образованіи идейности и ставить въ сознательную связь эти два понятія я научился только въ университетѣ отчасти подѣ влияніемъ того, какъ преподавались намъ нѣкоторые предметы, отчасти-же въ разговорахъ и спорахъ съ товарищами о высшемъ образованіи, возникавшихъ большею частью по поводу сравненія между отдѣльными факультетами, отдѣльными науками, отдѣльными профессорами и ихъ курсами. Вступленіе въ университетъ въ высокой степени расширяетъ умственный горизонтъ юноши и поднимаетъ его требованія отъ общаго образованія: мы находили, что фактическаго матеріала не одолѣешь даже въ предѣлахъ одного факультета, да и не особенно объ этомъ жалѣли, но мы видѣли; что у всѣхъ этихъ новыхъ для насъ, своихъ и чужихъ наукъ, есть идейное содержаніе, весьма часто отвѣчающее именно на тѣ самые вопросы, рѣшеніе коихъ мы искали въ литературѣ, и чѣмъ болѣе чувствовали мы это родство между наукой и литературой, тѣмъ болѣе нравилась намъ самая наука. Хорошо-бы, думалось намъ, прослужать всѣ факультеты или, по крайней мѣрѣ, главнѣйшіе предметы всѣхъ факультетовъ, преимущественно въ общихъ ихъ выводахъ, безъ подробностей, нужныхъ для специалистовъ. Въ этихъ мечтахъ и толкахъ впервые обрисовался для меня идеалъ общаго образованія съ новой стороны, со стороны его универсализма: его не могъ дать одинъ факультетъ, когда, напр., мнѣ, филологу, юристъ говорилъ, что намъ не читаютъ того-то и того-то, имѣющаго такое-то и такое-то общее значеніе, а натуралистъ указывалъ и филологу, и юристу на то, что они не имѣютъ ни малѣйшаго понятія о законахъ вещества и жизни. Въ это время и въ нашей литературѣ особенно занялись Ог. Контотъ, знаменитая классификація наукъ коего говорила намъ о неразрывномъ единствѣ знанія.

И донинѣ продолжаю стоять на томъ, что идеалъ общаго образованія—идейность и универсальность, и теперь объ этомъ буду говорить по существу.

Приучиться искать идейности въ наукѣ и литературѣ можно только въ извѣстномъ возрастѣ. Навязывать такую точку зрѣнія ребенку, у котораго любознательность ограничивается областью фактовъ, а за-

нимательное въ литературѣ — міромъ образовъ, значить насиловать природу, но также значить и заглушать ея требованія, если въ томъ возрастѣ, въ коемъ уже возможно пониманіе идейнаго въ наукѣ и литературѣ, не давать пищи нарождающемуся идеализму и въ фактѣ давать только фактъ, въ образѣ только образъ. Кто по вялости натуры, по случайностямъ воспитанія, по особенностямъ своей среды не научился въ свое время искать идейнаго содержанія въ фактахъ науки и въ образахъ искусства и съ идейной точки зрѣнія относиться къ жизни, тому уже поздно будетъ наверстывать упущенное въ благоприятный психологическій моментъ. Главные интересы, умственные стремленія и приемы мысли зрѣлаго человѣка, его философскіе взгляды, основныя воззрѣнія моральныя, общественныя убѣжденія, все это является болѣе или менѣе сформировавшимся или, по крайней мѣрѣ, рѣзко обозначившимся къ концу того періода, который совпадаетъ съ университетскими годами, и то, что не было пріобрѣтено въ этотъ періодъ, такъ и остается пробѣломъ во всей остальной жизни человѣка. Это возрастъ, наиболѣе воспримчивый къ внѣшнимъ вліяніямъ, непосредственно и окончательно формирующимъ человѣка, какимъ онъ является впослѣдствіи (за исключеніемъ моральной и общественной неустойчивости, составляющей весьма замѣтное по своимъ размѣрамъ исключеніе): если ближайшая обстановка, вся среда, взятая въ болѣе широкомъ смыслѣ, были не таковы, чтобы пробудить въ этомъ возрастѣ интересъ къ идеѣ, только въ исключительныхъ случаяхъ въ зрѣлыя годы почувствуетъ человѣкъ идеальныя стремленія, въ громадномъ-же большинствѣ случаевъ онъ останется равнодушнымъ къ самымъ яркимъ проявленіямъ идейности и въ жизни, и въ умственной сферѣ общества. Молодая чуткость, воспримчивость, напряженность чувства, молодые порывы проходятъ съ годами безслѣдно, если въ свое время человѣкъ не пріобрѣлъ того, что, благодаря имъ, украшаетъ молодые годы и позволяетъ ему потомъ помянуть ихъ добромъ. Но я думаю, что нужна лишь крайне неблагоприятная комбинація обстоятельствъ, правда, встрѣчающаяся очень часто, чтобы эта чуткость и эти порывы не произвели того, что они естественно и необходимо должны производить.

Въ жизни cadaго человѣка, поставленнаго въ благоприятныя условія развитія, наступаетъ пора, когда передъ пробуждающимися высшими формамъ сознанія открываются для него новыя стороны его собственнаго я и съ новыхъ-же сторонъ открывается передъ нимъ окружающій міръ, когда душѣ его дѣлается доступнымъ пониманіе тѣхъ вещей, которыя были для него раньше простыми словами и, пожалуй, съ

довольно опредѣленнымъ смысломъ, но со смысломъ чисто внѣшнимъ,— пониманіе того смысла, какой этимъ словамъ дается въ дѣйствительной жизни, и того внутренняго значенія, какое они получаютъ въ высшихъ проявленіяхъ философіи и поэзіи,—когда осмысленная и осложненная новыми чертами любознательность превращается въ жажду знанія и является потребность понять міръ и свое мѣсто въ мірѣ, сущность своего я, задачу своей жизни, законъ своихъ отношеній къ другимъ людямъ,—когда начинается чувствоваться связь личности съ обществомъ, ея по отношенію къ нему обязанности и когда впервые молодой умъ начинаетъ разбираться въ общественныхъ вопросахъ и теченіяхъ общественной жизни. И вотъ онъ работаетъ и мыслью, и чувствомъ—и иногда мучительно работаетъ,—чтобы имѣть по возможности цѣльное, полное и стройное міросозерцаніе, мучась малѣйшими противорѣчіями, пробѣлами и несообразностями вездѣ, гдѣ только они для него открываются и въ мірѣ жизни, и въ мірѣ мысли. Головой философъ, сердцемъ поэтъ—такова въ четырехъ словахъ характеристика этого душевнаго настроенія, какъ нельзя болѣе подходящаго для того, чтобы увлекаться всѣмъ, что говоритъ заразъ и головѣ, и сердцу, поэзіей возвышенныхъ думъ и философіей литературныхъ произведеній, критическихъ и публицистическихъ статей, научныхъ обобщеній, когда въ нихъ заключено пониманіе міра и человѣка, и на этой-же почвѣ впервые вырастаютъ общественные интересы молодого человѣка. Какъ первая любовь дѣлаетъ его поэтомъ, такъ первое пробужденіе настоящаго самосознанія дѣлаетъ его философомъ, и такимъ философомъ бываетъ каждый изъ насъ,—кто больше, кто меньше, кто дольше, кто короче,—философомъ, идеалистомъ, способнымъ къ возвышенному настроенію, склоннымъ прикидывать ко всему идейную мѣрку, не постигающимъ объективнаго бытія, къ которому нельзя было-бы предъявить требованіе идеала. Я не могу себя представить философа, который не былъ-бы имъ уже въ молодыхъ годахъ: онъ только развилъ въ себѣ и упрочилъ то, что возшло въ душѣ его въ его юности. Душа по природѣ своей христіанка, говорилъ одинъ апологетъ, и съ такимъ-же правомъ о всякомъ молодомъ умѣ можно сказать, что онъ философъ. Проходятъ годы, проходятъ еще годы, и это философское начало, такъ сказать, вывѣтривается; но если человѣкъ еще не отъучился понимать и цѣнить все идейное, гдѣ-бы оно ни проявлялось, обязанъ онъ этимъ своей юности: въ зрѣломъ возрастѣ онъ этому не научился-бы. Весьма естественно, что въ тѣ годы, когда получается общее образованіе, свойственное этимъ годамъ настроеніе требуетъ отъ него прежде всего идейности.

И ошибки при этомъ никакой не дѣлается. Образованіе есть не столько обладаніе фактическими знаніями, сколько способность пониманія, предполагающая обладаніе извѣстными идеями. Можно много знать фактовъ, но вращаться въ самомъ тѣсномъ кругу идей, быть весьма ученымъ и очень мало образованнымъ. Можно и, наоборотъ, соединять очень широкое образованіе съ весьма ограниченою ученостію. Высшій идеалъ образованности вовсе не въ томъ заключается, чтобы знать все, что только знаютъ всѣ ученые міра, но въ томъ, чтобы умѣть понимать всѣ идеи вѣка, имѣющія общій интересъ и могущія быть доступными каждому. И въ цѣломъ обществѣ образованіе измѣряется не суммою знаній, накопленныхъ въ головахъ отдѣльныхъ ученыхъ, а количествомъ и качествомъ идей, находящихся въ общемъ обращеніи. И отдѣльный человѣкъ приобщается къ образованному обществу чрезъ усвоеніе его идей, его умственныхъ стремленій, нравственныхъ воззрѣній, общественныхъ убѣжденій, составляющихъ его идеи. Говоря такъ, я не разлучаю обладанія идеями отъ обладанія фактами: чистое знаніе идей безъ знанія относящихся къ нимъ фактовъ само по себѣ немислимо, и разъ человѣкъ усвоилъ извѣстныя идеи, онъ не могъ при этомъ не усвоить извѣстнаго количества фактовъ, въ силу чего одного долженъ существовать извѣстный комплексъ фактовъ, который въ каждомъ обществѣ обязательенъ для образованнаго человѣка, но комплексъ этотъ опредѣляется прежде всего совокупностію идей, изъ коихъ складывается образованность данного общества.

Если при опредѣленіи сущности общаго образованія я принималъ въ расчетъ, какія требованія предъявляютъ ему лица, коимъ образованіе дается, то, съ другой стороны, нельзя обойти молчаніемъ и тѣхъ требованій, какія предъявляются со стороны общества къ человѣку, ищущему права на названіе образованнаго: и общество взятое какъ въ цѣломъ, такъ и въ своихъ или болѣе, или менѣе образованныхъ слояхъ, требуетъ отъ своихъ членовъ пониманія идей, коими оно живетъ, распадаясь само на отдѣльные слои по количеству и качеству обращающихся въ нихъ идей, по ихъ широтѣ, соотвѣтствію съ научными истинами и дѣйствительностію, по заключающемуся въ нихъ пониманію современности и ея нуждъ. Не то образованіе на самомъ дѣлѣ есть высшее, которое только засвидѣтельствовано дипломомъ высшаго учебнаго заведенія: наибольшее право на это названіе имѣетъ приближеніе къ тому, чѣмъ въ области идей обладаетъ совокупность людей, составляющихъ умственные верхи общества. Отношеніемъ самого общества къ этимъ его верхамъ измѣряется степень его собственной образованности. Последняя измѣняетъ

ся, и съ нею измѣняется требовательность общества по отношенію къ своимъ членамъ: бываютъ времена господства безъидейности, когда низко падаетъ общій уровень образованія, и это паденіе отражается и на молодежи, получающей импульсъ къ обогащенію своего ума идеями не только со стороны собственныхъ своихъ инстинктовъ, но и со стороны окружающаго общества, буде въ немъ сильны идейныя стремленія и идейныя теченія,—падаетъ тогда и идейное вліяніе умственныхъ верховъ общества; бываютъ, наоборотъ, времена господства идейности, и наиболѣе счастливыми людьми современнаго поколѣнія нужно считать тѣхъ, молодые годы которыхъ не совпадали съ общественнымъ застоємъ, съ отчужденіемъ общества отъ его умственныхъ верховъ. Во всякомъ случаѣ въ рѣшеніи вопроса о сущности общаго образованія въ то время, когда я и мои сверстники обучались въ университетѣ, играло довольно еще сознательное отношеніе общества къ образованію, безъ котораго немислимо для него пониманіе своего настоящаго положенія и своихъ нуждъ, и именно связь идеи общаго образованія съ идеей общественнаго самосознанія указывало для того, кто не успокоивался на рутинѣ, на содержаніи тѣхъ идей, обладаніе коими составляетъ сущность общаго образованія.

Требованіе извѣстнымъ возрастомъ отъ общаго образованія идейности находитъ объясненіе въ психологін этого возраста, но онъ не опредѣляетъ собою ближайшимъ и точнѣйшимъ образомъ самаго содержанія идей, наиболѣе воспринимаемыхъ тѣмъ или другимъ поколѣніемъ. Юношескій идеализмъ находитъ для себя пищу въ томъ, что ему даетъ въ ту или другую эпоху наука, литература, сама жизнь наконецъ, если у каждой изъ нихъ въ данное время есть чѣмъ дать отвѣтъ на умственные и нравственные запросы молодости. Подъ вліяніемъ указанныхъ факторовъ идеализмъ этотъ принимаетъ разный характеръ, и общее образованіе, находящее въ немъ одинъ изъ своихъ родниковъ, дѣлается или болѣе отвлеченнымъ, когда наука замыкается въ сферу собственныхъ интересовъ, литература сторонится отъ жизни, и въ самой жизни нѣтъ идейныхъ теченій, или болѣе жизненнымъ, когда складывается оно подъ вліяніемъ сближенія науки и литературы съ жизнью и проникновенія жизни идейностью. Въ общемъ для современнаго человѣчества времена чисто отвлеченнаго общаго образованія съ его философскими, научными и художественными элементами прошли: современное общество, достигшее извѣстной ступени самосознанія, не можетъ довольствоваться чисто отвлеченнымъ характеромъ общаго образованія, такъ какъ для

него общее образованіе есть собственное его самосознаніе, а сознаеть оно въ себѣ и ощущаетъ не одни отвлеченные интересы философіи, науки и искусства; но и глубокий интересъ къ идейному рѣшенію практическихъ вопросовъ, касающихся его собственного существованія, его нуждъ и потребностей, его правъ и обязанностей, его отношеній къ государству и къ народу. Наше поколѣніе выросло и воспиталось уже подъ вліяніемъ той эпохи въ русской жизни, когда выступили на сцену общественные вопросы и предъявили свои права на такое-же вниманіе со стороны общества, какимъ до того времени могли пользоваться только искусство, литература и отчасти наука, которая у насъ никогда, впрочемъ, въ особомъ авантажѣ не обрѣталась. Принадлежа самъ къ этому поколѣнію, я не могу мыслить общаго образованія, въ коемъ общественнымъ идеямъ соотвѣтствовало-бы пустое мѣсто, и, конечно, ихъ пониманіе не опиралось бы на реальное знаніе соотвѣтственныхъ отношеній. Эту сторону общаго образованія я называлъ-бы образованіемъ гражданскимъ: его настоятельно требуетъ современное состояніе общества и этимъ самымъ даетъ ему ходъ во всемъ, что есть въ обществѣ живого, отзывчиваго, воспріимчиваго. Желательно было-бы, чтобы школа — и, конечно, та, которая служитъ высшему образованію, — не устранила себя отъ задачи дѣйствовать посредствомъ науки на гражданское воспитаніе молодежи; какъ на одинъ изъ наиболѣе образовательныхъ въ этомъ отношеніи предметовъ, указываю, напр., на исторію и притомъ не только на отечественную, но и на всеобщую.

Послѣднее замѣчаніе приводитъ меня еще къ одному важному замѣчанію. Идейная сторона общаго образованія не должна быть оторванной отъ общественной жизни, но она не должна быть и прикована къ чему-либо мѣстному и временному. Истина, какъ таковая, одна для всѣхъ народовъ и всѣхъ эпохъ, и идея только тогда идея, когда съ нея сняты случайныя ея опредѣленія. Общее образованіе должно быть гуманнымъ, общечеловѣческимъ, опирающимся на то, что выработано исторіей, философіей, наукой, литературой и вырабатывается современною жизнью — передовыхъ народовъ человѣчества. Съ этой стороны общее образованіе должно быть тою связью, какая въ области духа должна устанавливаться между отдѣльною личностью и коллективнымъ разумомъ человѣчества.

Мнѣ остается коснуться универсализма, какъ идеала общаго образованія въ смыслѣ его широты и полноты. Я предполагалъ-было вернуться здѣсь опять къ своимъ воспоминаніямъ: въ студенческіе годы мы обсуждали вопросъ и о томъ, какъ-бы такъ сдѣлать, чтобы

филологу не быть круглым невѣждой въ научномъ естествознаніи и въ юридическихъ наукахъ, а натуралистамъ и юристамъ—въ наукахъ другихъ факультетовъ. Но въ данную минуту я вспомнилъ нѣчто иное. Лѣтъ восемь тому назадъ, въ одной газетѣ обратила на себя мое вниманіе небольшая замѣтка Н. П. Вагнера, касающаяся какъ разъ этого предмета. Я тогда ее себѣ отмѣтилъ, и недавно привелось мнѣ говорить о ней съ ея авторомъ, отъ котораго я и узналъ, что онъ на ту-же тему напишетъ большую статью. Я съ нимъ и заговорилъ о вопросѣ, собираясь сдѣлать то-же самое, но для этого у меня теперь нѣтъ времени, да нечего торопиться, разъ та-же мысль будетъ пущена въ ходъ другимъ. Но обращаюсь къ старой газетной замѣткѣ Н. П. Вагнера. Называется она: «Желательная организація университета» *); въ ней почтенный авторъ по одному случайному поводу выясняетъ главную, по его мнѣнію, причину охлажденія къ аудиторіи, замѣчающагося между нашими студентами. Дѣло въ томъ, говоритъ онъ, что если молодежь находитъ въ университетахъ спеціальное, техническое знаніе, дающее ей возможность получить то или другое положеніе въ обществѣ, то вовсе уже не находитъ здѣсь универсальнаго, философскаго образованія, которое дало-бы ей то или другое міросозерцаніе. Происходитъ-же это, продолжаетъ онъ, по той причинѣ, что въ настоящее время университетъ (и не у насъ однихъ только) есть соединеніе въ одномъ зданіи четырехъ спеціальныхъ школъ, связанныхъ общимъ управленіемъ. Поэтому молодежь сама создаетъ свое общее образованіе отчасти на основаніи университетскихъ лекцій, но болѣе на сторонѣ, изъ разныхъ книгъ и журнальныхъ статей, хотя и средняя школа сама по себѣ то-же не развиваетъ потребности въ общемъ образованіи. Чтобы удовлетворить этой, все-таки существующей потребности, авторъ предлагаетъ въ своей замѣткѣ отдалить на общее образованіе послѣдній, восьмой годъ гимназическаго курса и ограничить собственно университетскій курсъ только двумя годами: дѣйствительное, а не мнимое университетское образованіе было-бы отдѣлено тогда отъ гимназическаго съ одной стороны и отъ спеціальнаго съ другой, а большая часть такъ-называемыхъ факультетскихъ предметовъ отошла-бы въ спеціальныя курсы, которые сдѣлались-бы, такъ сказать, спеціальными школами. Университетское образованіе, по опредѣленію автора, должно быть прежде всего гуманитарно, общечеловѣчно, универсально, энциклопедично: въ своей замѣткѣ онъ даже набрасываетъ въ общихъ чертахъ программу такого

*) *Новое Время*, № 2656 (23 іюля 1883 г.).

образования, пересчитывая слѣдующія науки: исторія философіи, антропология, психологія, общій курсъ астрофизики, геологіи и палеонтологіи, общая фізіологія и морфологія растений, общая зоологія и эмбриологія, краткій курсъ сравнительнаго языковѣдѣнія и всеобщей литературы, краткій философскій курсъ всемірной исторіи, краткій курсъ сравнительнаго языковѣдѣнія и философіи права. Только прослушавъ такой курсъ, молодой человѣкъ станетъ поступать на факультеты и въ спеціальныя школы, гдѣ и будетъ находить то, что ему нужно, не требуя отъ нихъ того, чего они не могутъ дать по самому существу дѣла. Таково содержаніе газетной замѣтки, припомнившейся мнѣ въ данную минуту. Съ ея основною мыслью я глубоко согласенъ, хотя и счелъ-бы возможнымъ оспаривать то, что можно назвать проектомъ ея практическаго осуществленія: иначе я не отмѣтилъ-бы себѣ этой замѣтки, когда ее читалъ, не вспомнилъ-бы о ней, задумавъ самъ писать на аналогичную тему, и не обратился-бы къ ней теперь, когда пришлось въ настоящемъ наброскѣ затронуть тотъ-же вопросъ. Растущая спеціализація факультетскаго преподаванія должна вызывать реакцію въ направленіи универсализма, и она замѣчалась въ мои студенческіе годы и замѣчается теперь. Н. П. Вагнеръ не упомянулъ только объ одномъ явленіи, которое не было новостью уже въ мое время. Образовывались уже тогда между студентами кружки самообразования изъ слушателей разныхъ факультетовъ для чтенія рефератовъ преимущественно общаго содержанія: филологъ читалъ свое, юристъ свое, натуралистъ свое и получалась маленькая *universitas omnium litterarum*, гдѣ уже не было дѣленія на факультеты. Обыкновенно она держалась не долго, надеждъ, на нее возлагавшихся, не оправдывала, но не въ томъ дѣло: важно указаніе на то, что молодежь инстинктивно ищетъ болѣе универсальнаго образования, чѣмъ то, какое ей дается на отдѣльных факультетахъ. Впрочемъ, свои мысли на счетъ этого предмета я изложу впослѣдствіи особо.

Повидимому, не существуетъ непосредственнаго общественнаго интереса въ томъ, чтобы высшее образованіе было болѣе универсально, нежели то, какое дается въ современныхъ университетахъ; но въ соціальной жизни все такъ тѣсно связано между собою, что весьма трудно провести грань между интересомъ непосредственнымъ и посредственнымъ. Конечно, въ одномъ обществѣ заинтересовано болѣе, нежели въ другомъ. Когда, напр., оно соприкасается съ вопросами обученія въ качествѣ отцовъ и матерей, имѣющихъ дѣтей въ школьномъ возрастѣ, оно чувствуетъ себя задѣтымъ этими вопросами весьма непосредственно. Горячее участіе, какое общество принимало въ полемикѣ

по поводу школьной реформы, объясняется, впрочемъ, не одною этою причиною, не заботою отдѣльныхъ отцовъ и матерей о своихъ собственныхъ Петьяхъ и Сережахъ, но интересомъ, какой цѣлое поколѣніе, дѣйствующее въ даниую минуту, имѣетъ въ подростющемъ поколѣніи, идущемъ къ нему на смѣну. Отсюда недалеко и до болѣе отвлеченнаго интереса къ будущему родной страны, покоящемуся на грядущихъ поколѣніяхъ и зависящему отъ того воспитанія и образованія, какое получаютъ эти поколѣнія. Таковъ общественный интересъ въ вопросахъ образованія, и его нельзя игнорировать, говоря о томъ, чѣмъ послѣднее должно быть. Впрочемъ, общественный интересъ этотъ не слѣдуетъ понимать въ томъ смыслѣ, чтобы все общество знало и понимало, въ чемъ онъ заключается: объ обществѣ тутъ нужно говорить въ такомъ-же идеальномъ смыслѣ; въ какомъ мы вели рѣчь о юношескомъ идеализмѣ. Одно дѣло — идея, другое — дѣйствительность: послушать иного юношу, такъ, пожалуй, только руками разведешь по поводу его заявленій объ общемъ образованіи, да и общество, т.-е. данное, реальное общество въ иное время лучше и не спрашивать, въ чемъ заключаются его интересы въ дѣлѣ образованія, такъ какъ интересы эти окажутся очень низменнаго свойства. Я предпочелъ-бы поэтому и здѣсь исходить изъ идеи, а не изъ факта.

И съ точки зрѣнія общественнаго интереса, общее образованіе должно отличаться тѣмъ-же характеромъ универсальности и идейности, какой сообщаютъ ему индивидуальныя требованія, вытекающія изъ жажды знанія и стремленія къ тому, чтобы при его посредствѣ осмыслить собственное міросозерцаніе. Чтобы быть понятнымъ вполне такъ, какъ я этого желалъ-бы, я долженъ напомнить еще разъ, что я говорю именно объ общемъ образованіи, потому что общественный интересъ требуетъ отъ школьнаго обученія не одного только общаго развитія, но и специальныхъ, техническихъ знаній, которыя нужны и для отдѣльной личности, поставленной въ необходимость дѣлать то или другое дѣло. И у личности, и у общества есть интересы идеальныя и интересы практическіе, и какъ послѣдніе должны совпадать между собою и у индивидуума, и у цѣлаго общественнаго союза, такъ у обоихъ должны между собою совпадать и первые. Для каждаго отдѣльнаго человѣка, учащагося въ школѣ, важно, когда его обучаютъ чему-нибудь такому, чтобы онъ, при помощи пріобрѣтенныхъ знаній и навыковъ, могъ зарабатывать себѣ кусокъ хлѣба; но для этого онъ прежде всего долженъ учиться, дабы быть годнымъ къ труду, на который есть спросъ въ обществѣ, который обществу полезенъ, и сама общественная польза требуетъ, чтобы какъ можно болѣе людей обучалось труду, для обще-

ства нужному, будетъ-ли то трудъ физическій или интеллектуальный. Человѣкъ, ничему не обучающійся такому, что могло-бы ему пригодиться въ жизни и оказалось-бы пригоднымъ для общества, оказывается одинаково бесполезнымъ и для себя, и для него, и если при этомъ, обучая его, имѣли въ виду его и собственную, и общественную пользу, обученіе, ему данное, не достигло своей цѣли. Таковъ общественный интересъ съ утилитарной точки зрѣнія: мы видимъ, что онъ здѣсь вполне совпадаетъ съ индивидуальнымъ интересомъ, взятымъ въ томъ-же смыслѣ. Въ этомъ послѣднемъ отношеніи и личность, и общество могутъ быть заинтересованы не только обученіемъ, но и общимъ образованіемъ, поскольку даже первые шаги, пройденные единицею на его пути, оказываются благотворными, дѣлая cadaго будущаго работника болѣе смѣшленнымъ, понятливымъ, сообразительнымъ, болѣе способнымъ хорошо работать, и поскольку для извѣстныхъ дѣятельностей, нужныхъ въ жизненномъ обиходѣ общества, прямо необходимы знанія и пониманіе, которыя возможны лишь при извѣстномъ уровнѣ общаго образованія: и въ этомъ отношеніи и для единицы, и для общества общее образованіе оказывается одинаково желательнымъ и полезнымъ, но не въ этомъ, разумѣется, заключается упомянутый мною идеальный, общественный интересъ въ дѣлѣ общаго образованія. Общество не можетъ жить одними утилитарными цѣлями, ибо рядомъ съ матеріальными интересами, сводящимися въ послѣднемъ анализѣ къ области экономическихъ отношеній, въ немъ существуютъ интересы духовные. Общественная жизнь, погрязшая въ интересы производства и обмѣна цѣнностей, лишена всякаго внутренняго содержанія, какъ нечего искать послѣдняго и у человѣка, поглощеннаго цѣликомъ куплей-продажей: такой человѣкъ можетъ даже и безкорыстно желать блага своему обществу, но онъ будетъ понимать его въ самомъ узкомъ смыслѣ, какой только и доступенъ его пониманію, и будетъ доволенъ вполне, если дѣла промышленности и торговли въ немъ процвѣтаютъ. Съ такимъ пониманіемъ общественнаго интереса, конечно, не можетъ примириться человѣкъ, хоть сколько-нибудь заслуживающій названіе образованнаго. Общественный инстинктъ, живущій въ каждомъ человѣкѣ, вызываетъ въ немъ желаніе быть полезнымъ обществу, но инстинктъ этотъ необходимо заглушается у человѣка, понимающаго только матеріальную пользу: развитіе общественнаго инстинкта возможно только при существованіи въ личности духовныхъ интересовъ, — какъ мы видѣли, и составляющихъ изъ себя психологическую подкладку общаго образованія. Общество только выигрываетъ, когда пріобрѣтаетъ новаго члена съ широкимъ умственнымъ

кругозоромъ: оно пріобрѣтаетъ человѣка, который, обладая духовными интересами, по самой природѣ своей не эгоистичными, будетъ думать не объ одной своей личной пользѣ; оно пріобрѣтаетъ человѣка, который, заботясь объ общественной пользѣ, будетъ понимать ее не въ одномъ матеріальномъ смыслѣ; оно пріобрѣтаетъ человѣка, который, понимая идеальный общественный интересъ, будетъ стремиться, чтобы то духовное благо, носящее у него названіе общаго образованія, какъ можно полнѣе и шире развивалось и распространялось въ обществѣ; оно пріобрѣтаетъ человѣка, который, содѣйствуя утвержденію въ общественной жизни здравыхъ понятій, просвѣтляетъ его самосознаніе и тѣмъ ставитъ его на дорогу совершенствованія. Для такимъ образомъ понимаемаго общественнаго интереса важно, чтобы въ націи было какъ можно болѣе образованныхъ людей, но такое пониманіе общественнаго интереса только и дается общимъ образованіемъ. Одинъ и тотъ-же источникъ и у стремленія къ общему образованію, необходимо универсальному и идейному, и у желанія, чтобы познанная истинашла воплощеніе въ жизни: жажда знанія составляетъ только одну сторону юношескаго идеализма, ибо въ немъ она сливается съ отождествленіемъ своего личнаго духовнаго интереса съ идеальнымъ понятнымъ интересомъ общества. Я уже говорилъ о томъ, какъ въ частности совпадаетъ между собою индивидуальное стремленіе къ идейности съ тѣмъ возведеніемъ къ идеямъ реальныхъ общественныхъ вопросовъ, которое характеризуетъ развитую общественную жизнь и само является плодомъ образованія. Съ этой точки зрѣнія, общество можетъ быть только заинтересовано въ наибольшемъ развитіи идейности во всемъ томъ, изъ чего складывается общее образованіе. Отъ старыхъ временъ накопилось въ соціальной жизни много золъ, смѣна временъ ставитъ обществу новыя и новыя задачи: сознаніе нематеріальныхъ несовершенствъ, сознаніе поставленныхъ исторіей общественныхъ вопросовъ возможно только при извѣстномъ запасѣ общихъ идей. Гдѣ ихъ нѣтъ, тамъ нѣтъ общественнаго самосознанія, и вотъ такимъ образомъ этотъ общественный интересъ требуетъ, чтобы общее образованіе было идейно.

Въ томъ-же самомъ смыслѣ онъ требуетъ, чтобы образованіе было универсально. Каждая частная идея утрачиваетъ жизненный характеръ свой не только тогда, когда отрывается отъ запросовъ индивидуальной или соціальной жизни, но и тогда, когда вырывается изъ того міра мысли, въ которомъ она живетъ сама, составляя часть великаго цѣлаго. Нѣтъ единичныхъ общественныхъ идей, которыя не примыкали-бы къ цѣльному общественному міросозерцанію, въ свою очередь

неразрывно связанному съ міросозерпаніемъ моральнымъ, предполагающимъ далѣе извѣстное общее міровоззрѣніе. Въ вопросахъ текущей общественной жизни есть сторона, доступная пониманію только съ точекъ зрѣнія, наиболѣе общихъ, и если въ нихъ нѣтъ мѣста для универсальности, охватывающей и міръ человѣческой, и внѣшнюю природу, то нужна универсальность другого рода—общечеловѣчность.

Въ чистомъ порывѣ къ знанію и идеалу, въ этомъ истинномъ источникѣ индивидуальнаго стремленія къ общему образованію, раскрываются высшія стороны человѣческаго бытія. *Номо sum et nihil humani a me alienum esse puto*, — часто повторяемые слова, коими напрасно думаютъ иногда оправдать свою причастность къ общечеловѣческимъ слабостямъ, — вотъ тотъ лозунгъ, коимъ характеризуется настроеніе, лежащее въ основѣ этого стремленія. Въ идейномъ мірѣ, охватывающемъ собою вселенную и внутреннюю жизнь человѣчества, впервые чувствуется собственное *я*, какъ *я* человѣческое: *я* человѣкъ, и ничто человѣческое мнѣ не чуждо. И для цѣлаго общества въ высшей степени важно, чтобы общее образованіе было человѣчнымъ и, слѣдовательно, общечеловѣческимъ. Между единицею, приходящею къ сознанію себя, какъ человѣка, къ признанію своего человѣческаго достоинства, къ идеямъ человѣка, человѣчности, человѣчества, и обществомъ, живущемъ высшими сторонами человѣческаго духа, не можетъ быть ни антагонизма, ни взаимнаго равнодушія. Идеализмъ и какабы то ни была исключительность столь-же плохо мирятся между собою, какъ свѣтъ и тьма, какъ тепло и холодъ. И истинный общественный интересъ заключается въ томъ, чтобы національное образованіе было результатомъ общенія со всѣмъ человѣчествомъ. Съ этой стороны идеаль общаго образованія не можетъ быть мыслимъ въ рамкахъ какой-либо національности, и съ тѣхъ поръ, какъ существуетъ всемірная исторія, отдѣльные народы развивали у себя образованность по мѣрѣ того, какъ приобщались къ духовной жизни старшихъ по цивилизаціи народовъ. Отъ древней Греціи въ Европѣ до сего дня идетъ непрерывная традиція общей цивилизаціи, и въ двухъ могучихъ орудіяхъ общаго образованія, въ философіи-наукѣ и въ литературѣ всѣ культурныя націи находятся между собою въ постоянномъ общеніи. Что было въ прошедшемъ, что есть въ настоящемъ, тому должно быть и въ будущемъ: нельзя сказать ни о чемъ, что это только свое, и это минное свое на будущія времена оградить отъ всякаго общенія съ чужимъ, не доводя этого своего до полнаго истощенія и застоя, ибо частное питается общимъ, и образованіе общества, отторгнутое отъ своей общечеловѣческой основы, понижается, мельчаетъ, лишается

своего идейнаго характера, размѣнивается на мѣстныя и временныя условности и все болѣе и болѣе принижаетъ пониманіе идеальнаго общественнаго интереса до такого пониманія, въ коемъ духовное смѣшивается съ матеріальнымъ. Съ умственной и нравственной точки зрѣнія человѣкъ не можетъ безнаказанно не сознавать и не чувствовать себя человѣкомъ, не можетъ безнаказанно и цѣлое общество порывать свою связь съ человѣчествомъ, связь-же эта устанавливается образованіемъ, которому не чуждо ничто человѣческое. Только въ умственной и нравственной солидарности своей съ человѣчествомъ и можетъ единичное общество придти къ совершенному самосознанію, вскрыть свои несовершенства, понять настоятельныя требованія собственной жизни, ибо идеальное совершенства, надъ коимъ еще не поработало человѣчество, никогда не достигнетъ высоты истиннаго идеала, и высшее пониманіе требованій жизни немыслимо безъ опыта наибольшаго числа народовъ. Когда молодой человѣкъ инстинктивно чувствуетъ, что общее образованіе, къ которому онъ стремится, должно отличаться характеромъ общечеловѣчности, такъ какъ идеальность истины заключается въ истинности для всѣхъ народовъ и всѣхъ временъ, онъ видитъ лично передъ собою ту-же самую дорогу, на которой желалъ-бы видѣть и свой народъ, и все человѣчество всякій, кому только дано — и дано именно его общимъ образованіемъ — понимать истинные интересы общества. Быть можетъ, въ этомъ высшее оправданіе существованія образованія, какъ культурнаго явленія, вырастающаго на почвѣ извѣстныхъ духовныхъ потребностей, и какъ соціальнаго фактора, играющаго роль общественнаго самосознанія, — въ томъ именно, что, создавая духовную связь между единицей и обществомъ, оно устанавливаетъ и ихъ связь съ человѣчествомъ.

И тутъ я невольно вспоминаю прошлое. То, что я пишу объ идейномъ и универсальномъ, общественномъ и общечеловѣческомъ характерѣ общаго образованія, не теперь только пришло мнѣ въ голову, когда я взялся за перо, чтобы дать связное изложеніе взглядамъ своимъ на вопросъ, занимавшій меня столько лѣтъ. Я рассказалъ, насколько это было нужно, какъ я впервые, будучи школьникомъ, заинтересовался этимъ вопросомъ, и отчасти какъ открывались передо мною все новыя и новыя его стороны. Еще подростками я и мои товарищи и думали, и между собою толковали объ этомъ, почитывая даже то, что случайно попадало намъ въ руки изъ тогдашней газетной и журнальной полемики. Этимъ былъ заложенъ во мнѣ первый интересъ къ такому чтенію, въ которомъ можно было найти прямой или косвенный отвѣтъ на все тотъ-же вопросъ, хотя уже и не въ педагогической его поста-

новкѣ: начиналась пора самообразованія, своего рода школой дѣлалась литература, и теперь я только съ благодарностью могу вспомнить объ этой школѣ, безъ которой, быть можетъ, для меня прошло-бы даромъ идейное и общественное, универсальное и общечеловѣческое въ той научной школѣ, какою былъ для меня университетъ. Я даже радъ, что эта статья даетъ мнѣ поводъ помянуть добрымъ словомъ русскую литературу и Московскій университетъ тѣхъ уже нѣсколько отшедшихъ въ историческую даль временъ, когда я лично для себя разрѣшалъ вопросъ о томъ, что такое общее образованіе.

Мнѣ приходилось думать о немъ и потомъ уже въ качествѣ профессора науки, по своей идейности, общественности и общечеловѣчности наиболѣе общеобразовательной. Вотъ почему мнѣ—за послѣднее время все чаще и чаще—и стало приходить въ голову, что и я долженъ съ своей стороны содѣйствовать, чтобы въ литературѣ нашей не умирало то высокое и широкое пониманіе идейнаго и гуманнаго образованія, которое составляетъ одинъ изъ лучшихъ завѣтовъ лучшихъ ея людей и лучшихъ ея временъ. Я думалъ и о рядѣ журнальныхъ статей, и о цѣлой книгѣ на эту тему, дабы и теперешнее молодое поколѣніе больше и чаще слышало, въ какомъ образованіи наиболѣе нуждается оно само и то общество, интересамъ коего оно должно служить въ будущемъ. Начало этой работѣ я кладу настоящимъ общимъ наброскомъ моихъ мыслей. Я полагаю, что его появленіе не будетъ неумѣстнымъ въ «общепедагогическомъ журналѣ для семьи и школы». И имъ не мѣшаетъ напоминать тѣ требованія, какія налагаются на нихъ въ дѣлѣ образованія и воспитанія психологія юношескаго возраста и общественный интересъ,—прибавляю: и воспитанія, ибо въ общемъ образованіи, какимъ оно является съ гуманной и социальной точки зрѣнія, заключаются и лучшіе элементы нравственнаго и гражданскаго воспитанія.

Извиняюсь передъ читателями «Русской Школы» и передъ ея редакціей, что выступаю по столь важному предмету съ такимъ бѣглымъ наброскомъ. Если-бы кто хотѣлъ болѣе строгаго опредѣленія самаго понятія и болѣе стройнаго изложенія основаній этого опредѣленія, нежели тѣ, какія только и могутъ быть въ наброскѣ, написанномъ сразу и безъ особыхъ приготовленій, тому уже нетрудно было-бы это сдѣлать. Даю ему въ заключеніе нѣсколько общихъ положеній, разбросанныхъ тамъ и сямъ въ настоящей статьѣ. Содержаніемъ общаго образованія можетъ быть только общеинтересное, и съ этой точки зрѣнія оно есть нѣчто такое, что не можетъ быть навязываемо: нужно только умѣть воспитывать интересъ къ знанію, не убивая стремленія къ нему навязываніемъ не-

интереснаго, но постепенно расширяя умственные интересы учащагося путемъ удовлетворенія уже существующей потребности въ знаніи. Сообщеніе истинно общаго образованія возможно только съ извѣстнаго возраста, и многія черты этого возраста прямо указываютъ на то, чего ищетъ въ это время юноша въ знаніи: это возрастъ перваго пробужденія интереса къ идейной сторонѣ знанія, къ цѣльному міросозерцанію, и большихъ требованій къ своему общему образованію отдѣльный человѣкъ предъявить не можетъ. Съ точки зрѣнія общественнаго интереса культурныя идеи, усвояемыя посредствомъ образованія, не должны быть оторванными отъ запросовъ соціальной жизни и отрѣзанными отъ общечеловѣческихъ началъ. Такое образованіе пріобрѣтается не въ одной школѣ, но школа является однимъ изъ могучихъ его орудій, хотя нецѣлѣбными спутниками школьнаго образованія являются обученіе тому, что можетъ нисколько не быть интереснымъ, и принужденіе, вызываемое такимъ обученіемъ. Въ интересахъ образованія и ради самихъ учащихся слѣдуетъ желать, чтобы требованія школы и добрая воля ея воспитанниковъ находились въ наибольшей гармоніи. Дѣлаю это педагогическое пожеланіе не по одному тому, что адресую свои разсужденія въ «Русскую Школу»: школа не должна убивать интереса къ знанію, школа не должна пріучать ко взгляду на образованіе, какъ на дѣло, держащееся однимъ принужденіемъ. Но разнѣ приходится высказывать свои мысли на страницахъ педагогическаго журнала, я боюсь быть неполнымъ, если не прибавлю, что не только нашему юношеству я желалъ-бы проникнуться стремленіемъ къ идейному и общечеловѣческому образованію, но желалъ-бы, чтобы и школа наша неуклонно держалась этого идеала общаго образованія.

Н. Карѣвъ.

Къ вопросу объ обремененіи учениковъ нашихъ гимназій *).

Audiat et altera pars.

I.

Не смотря на все то, что въ послѣдніе годы сдѣлано Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, въ виду признанной имъ необходимости облегчить учащимся прохожденіе гимназическаго курса; не смотря на появленіе, благодаря продолжительнымъ трудамъ разныхъ комиссій, назначенныхъ для пересмотра гимназическихъ программъ и учебныхъ плановъ, новыхъ программъ, дѣйствующихъ съ начала 1890—1891 учебнаго года и, безспорно, доставляющихъ ученикамъ, въ особенности высшихъ классовъ, нѣкоторое облегченіе,—не смотря на все это, вопросъ объ обремененіи учениковъ нашихъ гимназій все еще существуетъ. И теперь еще, какъ со стороны родителей, такъ и врачей-спеціалистовъ, часто слышатся жалобы на обремененіе уче-

*) Считаая вопросъ объ обремененіи учениковъ нашихъ гимназій вопросомъ открытымъ и представляющимъ крайнія трудности для правильного разрѣшенія его, редакція «Русской Школы» даетъ мѣсто на страницахъ ея предлагаемой вниманію читателей статьѣ почтеннаго автора съ тѣмъ большимъ удовольствіемъ, что статья эта представляетъ весьма интересную попытку подойти къ рѣшенію труднаго вопроса объ обремененіи учениковъ путемъ тщательныхъ наблюденій надъ ходомъ школьной жизни и домашнихъ работъ учениковъ и на основаніи значительнаго запаса собраннаго статистическаго матеріала. Наблюденія, дѣлаемые почтеннымъ авторомъ систематически уже въ теченіе многихъ лѣтъ въ ввѣренной ему гимназій, представляютъ такъ много поучительнаго, что можно только пожелать, чтобы и многіе другіе директоры нашихъ гимназій послѣдовали его примѣру и въ свою очередь способствовали посредствомъ собиранія по возможности точныхъ статистическихъ данныхъ разрѣшенію сложнаго вопроса о переутомленіи учениковъ—вопроса, по которому высказано такъ много противорѣчиваго какъ въ литературѣ по школьной гігіенѣ, такъ и въ литературѣ педагогической.

Ред.

никовъ нашихъ гимназій «чрезмѣрыми требованіями» школы. Есть у насъ врачи, которые, по примѣру своихъ коллегъ за границею, посвятивъ себя такъ-называемому школьному вопросу, принимаютъ обремененіе нашихъ учениковъ за фактъ, не требующій никакого доказательства, и жалуются на переутомленіе мозга дѣтей, вслѣдствіе слишкомъ продолжительной умственной работы ихъ въ школѣ и дома.

Бываютъ и такіе случаи, что врачи-специалисты, подѣ видомъ бичеванія дѣйствительно ненормальнаго положенія учебнаго дѣла во многихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ заграничею, кстати ужъ вооружаются и противъ порядковъ или-же, по ихъ мнѣнію, скорѣе безпорядковъ въ нашихъ русскихъ гимназіяхъ. Переутомленіемъ мозга и слишкомъ продолжительнымъ сидѣніемъ на школьной скамьѣ они объясняютъ почти всѣ такъ-называемыя школьныя болѣзни, принимая за фактъ, что то и другое существуетъ и въ нашихъ гимназіяхъ. Но даже въ такомъ случаѣ, если-бы мы должны были допустить это, то все-таки позволяемъ себѣ думать, что нѣкоторые изъ гг. врачей, увлеченные благороднымъ желаніемъ помочь школѣ, иногда впадаютъ въ извѣстное заблужденіе (къ сожалѣнію, и у людей науки нерѣдко встрѣчающееся) что *post quod* во всякомъ случаѣ должно быть и *propter quod*.

Въ доказательство того, что и у самихъ врачей-специалистовъ существуютъ различныя взгляды относительно умственного переутомленія учениковъ, мы позволимъ себѣ указать здѣсь на мнѣніе двухъ извѣстныхъ французскихъ врачей, высказанное ими въ засѣданіи французской медицинской академіи 26 іюля 1887 года, когда въ ней обсуждался школьный вопросъ. Мнѣніе это приведено однимъ изъ извѣстнѣйшихъ французскихъ гигиенистовъ, докторомъ Ріаномъ (Riant), въ капитальномъ его сочиненіи: «*Le surmenage intellectuel etc.*» *). Тамъ, на стр. 104, мы читаемъ **): «докторъ Лансеро, врачъ лицея св. Лудовика (Saint-Louis), заявляетъ, что умственное переутомленіе встрѣчается гораздо рѣже, чѣмъ, какъ кажется, предполагаютъ нѣ-

*) «*Le surmenage intellectuel et les exercices physiques*» par le docteur A. Riant, professeur d'hygiène à l'école normale de la Seine et au Lycée Charlemagne etc. Paris 1889.

**) «Le docteur Lancereaux médecin du lycée Saint-Louis, déclare que le surmenage intellectuel est plus rare que ne semblent le croire quelques-uns de ses collègues de l'Académie. C'est, dit-il, un tort d'attribuer au surmenage la plupart des désordres pathologiques observés chez les écoliers;... le plus grand nombre de ces désordres lui sont étrangers et proviennent de tendances héréditaires, d'un accroissement excessif, d'une aération ou d'une alimentation insuffisantes, enfin d'une hygiène défectueuse.

которые изъ его товарищей по академіи. Онъ говоритъ, что несправедливо приписывать переутомленію большинство патологическихъ разстройствъ, замѣчаемыхъ у учениковъ: большая часть всѣхъ этихъ разстройствъ ничего общаго съ нимъ (переутомленіемъ) не имѣютъ и происходятъ отъ наслѣдственной предрасположенности, слишкомъ быстрого роста, недостатка хорошаго воздуха, такого-же питанія, и, наконецъ, отъ неправильныхъ гигиеническихъ условій».

Далѣе, на стр. 107 того-же сочиненія, приводится почти такое-же мнѣніе доктора Фереоля. Тутъ мы читаемъ: «Докторъ Фереоль *) также думаетъ, что почти все зло, въ которомъ винятъ умственное переутомленіе, слѣдуетъ приписать предрасположенности, наслѣдственности, вырожденію расы или неправильнымъ гигиеническимъ условіямъ».

Такихъ мнѣній, вполне подтверждающихъ взглядъ автора указанного сочиненія, мы могли-бы здѣсь привести еще много, если-бы не считали это излишнимъ.

Наши врачи-специалисты, трактуя устно и письменно о «чрезмѣрныхъ требованіяхъ» школы и вызванномъ такими требованіями переутомленіи мозга учениковъ, въ своихъ разсужденіяхъ и выводахъ основываются нерѣдко только на матеріалахъ, добытыхъ изъ германскихъ или другихъ заграничныхъ учебныхъ заведеній, а потому-то и выводы ихъ, будучи вполне вѣрны въ научномъ отношеніи, тѣмъ не менѣе, однакожъ, весьма рѣдко примѣнимы и къ нашимъ русскимъ гимназіямъ.

Мы, конечно, вполне признаемъ то важное и непосредственное значеніе обстоятельныхъ и продолжительныхъ научныхъ изслѣдованій врачей-специалистовъ и ученыхъ физиологовъ, какое должны имѣть эти изслѣдованія для правильнаго рѣшенія школьнаго вопроса въ тѣхъ странахъ, гдѣ они производятся и гдѣ собирается необходимый для нихъ статистическій матеріалъ. Къ такимъ, дѣйствительно, научнымъ трудамъ мы должны отнести изслѣдованія извѣстнаго врача-специалиста доктора Гертеля (Hertel), которыя онъ въ 1881 г. производилъ надъ учащимися всѣхъ, безъ исключенія, школъ въ Копенгагенѣ. Подобный-же трудъ лежитъ передъ нами въ нѣмецкомъ изданіи **): это изслѣдованіе извѣстнаго ученаго физиолога стокгольм-

*) «Le docteur Fereol pense également que presque tous les méfaits dont on accuse le surmenage intellectuel doivent être mis sur le compte de la prédisposition, de l'hérédité de la dégénérescence de la race, ou d'une hygiène défectueuse».

**) Axel Key's. Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. Leo Burgerstein in Wien. Hamburg u. Leipzig. Verlag von Leopold Voss 1889.

скаго профессора Акселя Кейя (Axel Key), произведенныя имъ надъ 15.000 учениковъ и 3.000 ученицъ среднихъ учебныхъ заведеній Швеціи. Какъ изслѣдованія Гертеля, такъ и Кейя, имѣющія столь важное значеніе для правильнаго рѣшенія вопроса о переутомленіи учениковъ всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній въ Даніи и Швеціи, почти исключительно основаны на статистическомъ матеріалѣ, собранномъ школою при помощи родителей.

Со своей стороны, полагаемъ, что, желая точно и основательно выяснить какой-бы то ни былъ вопросъ, касающійся учениковъ, мы всегда и прежде всего должны обращаться именно къ той школѣ, въ которой воспитываются дѣти, и къ ихъ родителямъ, не пренебрегая, конечно, при этомъ указаніями и совѣтами врачей. Когда-же школа, при помощи родителей, собираетъ достаточный статистическій матеріалъ, тогда, на основаніи его, уже могутъ дѣлать свои выводы представители медицинской науки.

Выслушаемъ, однако, теперь тѣхъ родителей, которые жалуются на обремененіе своихъ дѣтей требованіями школы. Если ихъ спрашиваешь, чѣмъ-же именно обнаруживается такое обремененіе, то они утверждаютъ, что дѣти ихъ не имѣютъ достаточнаго времени ни для отдыха послѣ классныхъ занятій, ни для сна; что они до поздняго вечера, нерѣдко даже до полуночи, должны сидѣть надъ книгами для приготовленія уроковъ; что, по недостатку времени, они лишены возможности свободнаго движенія на открытомъ воздухѣ, что по той-же причинѣ они не могутъ учиться ни музыкѣ, ни танцамъ, ни другимъ искусствамъ, а домашнему чтенію, котораго требуетъ сама-же гимназія, они не въ состояніи посвятить и получаса. Встрѣчаются и такіе родители, которые, равно какъ и нѣкоторые изъ нашихъ врачей-специалистовъ, и именно на основаніи авторитетнаго для нихъ мнѣнія послѣднихъ, приписываютъ школѣ также всѣ болѣзни и недуги своихъ дѣтей.

Спрашивается теперь: какимъ образомъ мы можемъ провѣрить справедливость столь тяжкихъ обвиненій, высказанныхъ противъ нашихъ гимназій? Къ кому мы должны обратиться за правильнымъ и точнымъ отвѣтомъ по столь важному вопросу? По нашему мнѣнію, наилучшаго отвѣта мы были-бы въ правѣ ожидать отъ тѣхъ лицъ, которыя съ нимъ наиболѣе знакомы и больше всего заинтересованы возможно лучшимъ его рѣшеніемъ. Такими лицами являются, съ одной стороны, родители учениковъ, а съ другой—завѣдующіе тѣми заведеніями, въ которыхъ дѣти обучаются и воспитываются. На это намъ могутъ возразить, что вѣдь сами-же родители въ данномъ слу-

чаѣ являются обвинителями школы, а представители школы обвиняемыми: какимъ-же образомъ, слѣдовательно, мы можемъ ожидать, что высказанныя тѣми и другими по этому вопросу мнѣнія будутъ безпристрастны и объективны? Намъ скажутъ, что тѣ и другіе, т.-е. и представители школы, и представители семьи, каждый будетъ, да каждый изъ нихъ только такъ и можетъ, разсматривать и обсуждать занимающій насъ вопросъ исключительно съ своей личной точки зрѣнія, а, слѣдовательно, согласно съ ней и отвѣчать на него. Такого именно отвѣта тѣмъ болѣе слѣдуетъ опасаться, что тѣмъ или другимъ рѣшеніемъ этого вопроса затрагивается много весьма важныхъ и весьма различныхъ между собою интересовъ какъ школы, такъ и семьи. На это мы позволимъ себѣ отвѣтить, что для рѣшенія нашего вопроса намъ необходимы не столько мнѣнія и взгляды родителей и представителей школы, какъ-бы высоко мы ихъ ни цѣнили, сколько извѣстныя статистическія данныя, которыя, при помощи школы, можно получить только отъ самихъ учениковъ и ихъ родителей. Если-же къ такимъ статистическимъ даннымъ еще присоединить долготѣнія наблюденія и продолжительный опытъ какъ надъ собственными дѣтьми, такъ и надъ тысячами учениковъ нѣкоторыхъ столичныхъ, а также и провинціальныхъ гимназій, то мы смѣемъ думать, что лицу, въ распоряженіи котораго находится такой матеріалъ, нельзя, отказать въ правѣ, приступить, съ нѣкоторою надеждою на успѣхъ, къ выясненію вопроса объ обремененіи учениковъ *нашихъ* гимназій.

Только въ виду того, что авторъ *) этихъ строкъ обладаетъ такимъ матеріаломъ, онъ позволяетъ себѣ здѣсь высказать свое мнѣніе по этому столь важному вопросу.

Итакъ, приступая къ рѣшенію нашей задачи, мы находимъ нужнымъ прежде всего поставить слѣдующій вопросъ: при какихъ именно условіяхъ, зависящихъ только отъ гимназіи, существуетъ и должно существовать обремененіе ея учениковъ? Принимая во вниманіе приведенныя въ началѣ этихъ записокъ жалобы родителей учениковъ и врачей-специалистовъ, мы полагаемъ, что и тѣ и другіе вполне согласятся съ нами, если мы на этотъ вопросъ отвѣтимъ слѣдующимъ образомъ: «обремененіе учениковъ гимназіи слѣдуетъ признать въ томъ случаѣ, если послѣдняя требуетъ отъ нихъ слишкомъ много

*) Пробывъ въ теченіе многихъ лѣтъ преподавателемъ въ двухъ провинціальныхъ и двухъ столичныхъ гимназіяхъ, въ настоящее время онъ уже болѣе 16-ти лѣтъ завѣдуетъ одною изъ петербургскихъ правительственныхъ гимназій, въ которой старшій его сынъ, нѣсколько лѣтъ тому назадъ, кончилъ полный курсъ, другой-же сынъ нынѣ находится въ VI кл. того-же заведенія.

труда, въ ущербъ ихъ физическому и эстетическому развитію, или-же, другими словами, если гимназія въ цѣляхъ развитія умственныхъ способностей своихъ учениковъ, отнимаетъ у нихъ столько времени и силъ, что силы и время, остающіяся у нихъ затѣмъ, оказываются недостаточными не только для такихъ занятій, которыя потребны для ихъ физическаго и эстетическаго развитія, но даже и въ особенности для сна, ѣды и необходимаго движенія на открытомъ воздухѣ, такъ что отъ этого прямо страдаетъ здоровье дѣтей». Если-же правильно такое опредѣленіе обремененія учениковъ, по крайней мѣрѣ, въ томъ смыслѣ, въ какомъ его понимаютъ родители, а также и многіе врачи, для дальнѣйшаго изслѣдованія нашего вопроса намъ представляются два пути: или выяснить, сколько именно времени въ теченіе сутокъ слѣдуетъ удѣлить ученикамъ разныхъ возрастовъ для занятій, служащихъ въ пользу ихъ физическаго и эстетическаго образованія, для сна, ѣды и необходимаго движенія на открытомъ воздухѣ, или-же мы должны сперва опредѣлить, сколько именно времени въ теченіе сутокъ гимназія отнимаетъ у своихъ учениковъ для умственныхъ ихъ занятій, дабы потомъ узнать, остается-ли у нихъ послѣ этого довольно времени для удовлетворенія всего того, что оказывается необходимымъ для ихъ физическаго и эстетическаго развитія?

Но какой путь мы ни избрали-бы для рѣшенія нашей задачи, прежде всего должно признать, что болѣе или менѣе точно мы можемъ опредѣлить только количество времени, необходимаго для тѣхъ или другихъ занятій дѣтей; относительно-же силы, которую они должны на нихъ затратить, намъ представляется вполне яснымъ и не требующимъ никакого доказательства лишь одно, а именно: чѣмъ больше силы истрачивается дѣтьми на умственные занятія, тѣмъ меньше ея остается для удовлетворенія всѣхъ тѣхъ потребностей, на которыя, заботясь о физическомъ воспитаніи дѣтей, слѣдуетъ обратить весьма серьезное вниманіе. Изъ опыта намъ извѣстно, что трата этой жизненной силы можетъ быть такъ велика, что остатокъ ея къ извѣстному времени оказывается слишкомъ малымъ даже для принятія пищи, для движенія на открытомъ воздухѣ и, самое главное, для сна. Кому изъ родителей не приходилось хоть разъ самому убѣдиться въ этомъ? Едва-ли много найдется такихъ, которые не знали-бы изъ собственнаго опыта, что дѣти, при большомъ переутомленіи, вслѣдствіе усиленныхъ умственныхъ занятій, отказываются отъ прогулокъ на открытомъ воздухѣ и ѣды и что сонъ ихъ на столько тревоженъ, что не въ состояніи до слѣдующаго утра возста-

повить истраченную ими силу и дать необходимую для новыхъ умственныхъ занятій свѣжесть и бодрость духа.

Такимъ образомъ, не имѣя достаточно положительныхъ данныхъ, на основаніи которыхъ было-бы возможно опредѣлить количество силы, каждый разъ необходимой для удовлетворительнаго выполненія той умственной работы, которой гимназія требуетъ отъ своихъ учениковъ, мы должны ограничиться лишь какъ можно болѣе точнымъ опредѣленіемъ того количества времени, которое необходимо для достиженія той-же цѣли. Вмеѣстѣ съ тѣмъ мы можемъ сдѣлать также предположеніе, что трата силы для выполненія умственной работы будетъ довольно близко соотвѣтствовать тратѣ времени, необходимаго для той-же работы,—при томъ, конечно, непремѣнномъ условіи, что работа соотвѣтствуетъ умственному развитію учениковъ.

Приступая къ опредѣленію времени, отнимаемаго гимназіею у своихъ учениковъ для умственныхъ ихъ занятій, т.-е. избирая второй путь для изслѣдованія нашей задачи, мы считаемъ необходимымъ оговориться, что при этомъ мы всегда, по мѣрѣ возможности, будемъ оставаться на почвѣ опыта, и всѣ вопросы, съ которыми мы встрѣтимся на нашемъ пути, будемъ выяснять при помощи имѣющихся у насъ данныхъ. Разсмотримъ сперва требованія школы, предъявляемая ею въ дѣйствующихъ нынѣ программахъ и учебныхъ планахъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, и укажемъ на то число еженедѣльныхъ часовъ, которое составители этихъ программъ сочли нужнымъ назначить въ отдѣльныхъ классахъ для прохожденія курса, съ тѣмъ, чтобы потомъ опредѣлить, какая именно часть этихъ часовъ назначена для умственной работы учениковъ въ классѣ. Но такъ какъ нынѣ существующія программы дѣйствуютъ только еще весьма короткое время, а именно, лишь съ начала текущаго учебнаго года, то мы считаемъ не лишнимъ, для возможно лучшаго выясненія вопроса, рядомъ съ числами еженедѣльныхъ уроковъ нынѣшнихъ программъ привести и таковыя-же числа программъ прежнихъ, а именно 1828, 1864 и 1871 годовъ. Числа эти представятся въ слѣдующей таблицѣ (№ I):

1828 г. I 36, II 36, III 36, IV 33, V 33, VI 33, VII 33.

1864 г. I 27, II 27, III 29, IV 30, V 30, VI 30, VII 30.

1871 г. пр. 22, I 24, II 27, III 29, IV 29, V 29, VI 29, VII 29, VIII 29.

1890 г. пр. 22, I 23, II 28, III 29, IV 29, V 29, VI 29, VII 29, VIII 29.

Изъ сопоставленія первыхъ двухъ рядовъ этой таблицы съ двумя послѣдними мы легко убѣдимся, что классныхъ занятій у учениковъ гимназій прежняго времени было значительно больше, чѣмъ теперь,

въ особенности по программѣ 1828 года. Интересно было-бы выяс-
нить, чѣмъ объясняется тотъ фактъ, что, не смотря на такое, сра-
внительно, не малое противъ прежняго уменьшеніе числа еженедѣль-
ныхъ уроковъ, все-таки теперь вездѣ слышатся жалобы на обремене-
ніе, между тѣмъ какъ прежде, при значительно большемъ числѣ
уроковъ, такихъ жалобъ вовсе не раздавалось? Именно это-то обстоя-
тельство нѣкоторые и приводятъ въ подтвержденіе своего мнѣнія,
что и въ наше время обремененія учениковъ гимназій не существу-
етъ и существовать не можетъ. Не желая, конечно, здѣсь пред-
рѣшать этотъ вопросъ, тѣмъ не менѣе мы считаемъ нужнымъ замѣ-
тить, что, по нашему мнѣнію, это обстоятельство ничего не доказы-
ваетъ; напротивъ, мы хорошо понимаемъ, что тѣмъ, которые жела-
ютъ добиться правильнаго рѣшенія нашей задачи, не слѣдуетъ за-
бывать, съ одной стороны, на сколько въ наше время увеличились
требованія школы, которая не считаетъ себя въ правѣ отставать отъ
постоянно повышаемыхъ требованій самой жизни по отношенію къ
каждому образованному человѣку, а съ другой стороны, что наши
дѣти едва-ли обладаютъ большими, чѣмъ прежнія поколѣнія, силами
тѣла и души, столь необходимыми для удовлетворенія этихъ требо-
ваній. Они не должны забывать, что въ послѣднія 40—50 лѣтъ вся
наша жизнь дома и внѣ дома, семейная и общественная, значительно
измѣнилась, что весь строй и характеръ ея сдѣлались совершенно
другими, и этимъ, безъ сомнѣнія, созданы условія, которыя, пока
они будутъ существовать, непремѣнно должны, если и не вызывать,
то, по крайней мѣрѣ, до нѣкоторой степени содѣйствовать обремене-
нію молодаго поколѣнія и затруднить ему успѣшное прохожденіе гим-
назическаго курса, какъ-бы правительство ни старалось сократить и
облегчить его.

Возвращаясь къ нашей таблицѣ и сопоставляя между собою два
послѣднихъ ея ряда, мы замѣчаемъ, что разница между количествомъ
еженедѣльныхъ уроковъ, назначенныхъ по программамъ 1871 и
1890 годовъ, такъ незначительна, что она едва-ли можетъ имѣть
какое-либо значеніе при рѣшеніе вопроса объ обремененіи учащихся,
если, какъ мы это пока дѣлаемъ, принять во вниманіе одно только
количество еженедѣльныхъ часовъ. А именно въ I кл. по новымъ
программамъ назначено однимъ урокомъ меньше, но за то во II кл.
однимъ больше, чѣмъ въ программѣ 1871 года, такъ что общее чи-
сло еженедѣльныхъ уроковъ осталось безъ измѣненія.

Но такъ какъ, принимая во вниманіе жалобы родителей и заяв-
ленія врачей, мы выше пришли къ заключенію, что обремененіе

учениковъ гимназій слѣдуетъ признать въ томъ случаѣ, если послѣдняя отнимаетъ у нихъ слишкомъ много времени въ пользу умственныхъ ихъ занятій, оставляя имъ слишкомъ мало для физическаго и эстетическаго ихъ развитія, то прежде, чѣмъ теперь перейти отъ классныхъ занятій учениковъ къ домашнимъ ихъ работамъ по приготовленію заданныхъ имъ уроковъ, намъ слѣдуетъ изъ вышеуказаннаго еженедѣльнаго числа уроковъ исключить тѣ, которые тамъ назначены на чистописаніе и рисованіе, такъ какъ эти предметы, равно какъ гимнастика и пѣніе, едва-ли требуютъ особеннаго напряженія умственныхъ силъ учениковъ и во всякомъ случаѣ весьма мало содѣйствуютъ умственному ихъ развитію *). Какъ скоро мы сдѣлаемъ это,

*) Здѣсь, а также и нѣсколько ниже, почтенный авторъ включаетъ гимнастику въ число предметовъ, по его словамъ, «едва-ли требующихъ особеннаго напряженія умственныхъ силъ». Подобный-же взглядъ высказала французская медицинская академія, рекомендовавшая физическія упражненія, и, конечно, въ томъ числѣ гимнастику, въ видахъ отдыха чрезмѣрно работающему мозгу учащихся. По поводу такого постановленія французскій ученый Лагранжъ написалъ свое сочиненіе, о которомъ на страницѣ «Русской Школы» (апрѣль 1891 г., стр. 161—178) уже данъ былъ отчетъ и, кромѣ того, будетъ еще помѣщена обстоятельная статья д-ра Гориневскаго «Объ отношеніяхъ умственнаго труда къ физическому». Главная цѣль сочиненія Лагранжа состоитъ въ доказательствѣ положенія, что въ числѣ обыкновенно практикуемыхъ гимнастическихъ упражненій имѣется много такихъ, которые способны лишь возбуждать и усиливать дѣятельность мозга,—этого и безъ того многоутомляемаго школою органа. Къ физическимъ упражненіямъ, требующимъ почти такого-же напряженія мозга, какъ и занятія учебными предметами, Лагранжъ относитъ главнымъ образомъ порядковыя упражненія, упражненія на гимнастическихъ приборахъ и въ особенности фехтованіе. Авторъ помѣщаемой нынѣ крайне интересной статьи въ одномъ изъ примѣчаній къ ней, называетъ трудъ Лагранжа «L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens» «капитальнымъ и заслуживающимъ весьма серьезнаго вниманія всякаго интересующагося воспитаніемъ молодого поколѣнія», такъ какъ въ этомъ трудѣ трактуется «обстоятельно и съ большимъ знаніемъ дѣла» «о громадномъ значеніи для дѣтей всѣхъ возрастовъ такъ-называемыхъ подвижныхъ игръ на открытомъ воздухѣ». Но такъ какъ значительнѣйшая часть принятыхъ у насъ гимнастическихъ упражненій относятся къ той именно категоріи ихъ, которую Лагранжъ считаетъ столь же обременительною для мозга, какъ и всякій умственный трудъ, и притомъ эти упражненія производятся у насъ преимущественно при неблагоприятныхъ условіяхъ, въ закрытыхъ, нерѣдко тѣсныхъ помѣщеніяхъ, то, поэтому, уважаемому автору, по нашему мнѣнію, слѣдовало-бы—или доказать, что Лагранжъ ошибается, или-же, усвоивъ его взглядъ, до нѣкоторой степени измѣнить свои расчеты относительно времени, остающагося, по его соображеніямъ, у нашихъ гимназистовъ свободнымъ отъ умственнаго напряженія, помимо того, дѣйствуютъ-ли названные гимнастическія упражненія на умственное развитіе, или нѣтъ; достаточно уже того, что они относятся тоже къ области умственнаго, мозговаго труда. Уроки пѣнія,

общее число еженедѣльныхъ уроковъ уменьшится: въ приготовительномъ классѣ на 4 урока чистописанія и 2 урока рисованія, въ I-мъ классѣ на 2 урока чистописанія и 2 урока рисованія, во II-мъ классѣ на 4 *) урока чистописанія и въ III-мъ классѣ на 2 урока чистописанія, и мы получимъ слѣдующія числа еженедѣльныхъ уроковъ:

Приг. кл. 16, I—19, II—24, III—27, IV—VIII по 29.

Далѣе, такъ какъ въ вышеприведенную таблицу еженедѣльныхъ уроковъ, назначенныхъ нынѣ дѣйствующими программами, вошли уроки *обоихъ* новыхъ языковъ, между тѣмъ какъ обязательнымъ считается только одинъ изъ нихъ, по выбору самихъ родителей, на что ясно указано въ примѣчаніи къ таблицѣ числа уроковъ 1890 года, то, считая себя въ правѣ при изслѣдованіи нашего вопроса принимать въ расчетъ только ту умственную работу, которая обязательна для *всѣхъ* учениковъ и безъ удовлетворительнаго выполненія которой послѣдніе курса гимназій кончить не могутъ, мы находимъ нужнымъ изъ послѣднихъ приведенныхъ нами чиселъ еще выдѣлить уроки, назначенные для одного изъ новыхъ языковъ, все равно для какого, такъ какъ еженедѣльное число ихъ по обоимъ языкамъ одинаковое, а именно 19. Итакъ, если, напр., считать необязательнымъ нѣмецкій языкъ, и выдѣлить назначенное для него число еженедѣльныхъ уроковъ, то общее число ихъ уменьшится со II по VI классъ на 3, а въ VII и VIII на 2 урока, и мы получимъ слѣдующія новыя числа уроковъ:

Приг. кл. 16, I 19, II 21, III 24, IV по VI 26, VII и VIII 27.

Считая эти уроки, по дѣйствительной ихъ продолжительности, каждый въ 55 минутъ, мы находимъ, что число еженедѣльныхъ часовъ, назначенныхъ новыми программами, для умственныхъ занятій учениковъ въ самомъ заведеніи, по отдѣльнымъ классамъ слѣдующее:

Въ приг. кл. 14 ч. 40 м., I—17 ч. 25 м., II—19 ч. 15 м., III—22 ч., IV—VI по 23 ч. 50 м., VII и VIII—по 24 ч. 45 м.

Обращая-же эти числа еженедѣльныхъ часовъ въ среднія числа ежедневныхъ часовъ въ недѣлю, мы, откинувъ дроби, получимъ:

въ приг. кл. 2 ч. 26 м., I—2 ч. 54 м., II—3 ч. 12 м., III—3 ч. 40 м., IV—VI—по 3 ч. 58 м., VII и VIII по 4 ч. 7 м.

Конечно, если-бы школа могла удовлетвориться указаннымъ выше

чистописанія и рисованія также нельзя причислять къ предметамъ, безусловно нетребующимъ умственного напряженія, особенно пока у учащихся не образовалось еще твердыхъ навыковъ, напр., хотя-бы брать ту или иную ноту, или писать ту или иную букву русскаго или иностранныхъ алфавитовъ. *Ред.*

*) Изъ которыхъ будутъ удѣлены въ 1891—1892 учебномъ году во II кл. 2 урока, и въ 1892—1893 учебномъ году въ III кл. 1 ур. для рисованія.

количествомъ времени, необходимаго дѣтямъ для умственныхъ занятій въ самомъ заведеніи, то и не существовало-бы вопроса объ обремененіи. Но дѣло въ томъ, что къ такому умственному труду учениковъ въ самой гимназій, по необходимости, еще присоединяется такой-же трудъ дома, по приготовленію заданныхъ имъ уроковъ.

Итакъ, ближайшая наша задача заключается въ томъ, чтобы узнать, какъ велико должно быть количество времени, которое нужно имѣть ученикамъ для вполнѣ удовлетворительнаго выполненія обязательной домашней работы. Считая, однако, крайне труднымъ, отчасти даже невозможнымъ рѣшить эту задачу теоретическимъ путемъ, мы попытаемся добиться ея рѣшенія, основываясь, съ одной стороны, на собственномъ родительскомъ опытѣ, а съ другой—на многолѣтней педагогической практикѣ въ одной изъ столичныхъ гимназій, въ которой авторъ настоящей статьи служить съ самаго ея основанія. Въ этомъ заведеніи, уже въ октябрѣ 1874 года, т.-е. мѣсяцъ спустя послѣ его открытія, по поводу появившагося тогда, чуть не впервые, въ печати вопроса объ обремененіи учениковъ гимназій, былъ созданъ педагогическій совѣтъ, который долженъ былъ обсудить вопросъ о томъ, какія слѣдуетъ принять мѣры для устраненія такого обремененія, если оно дѣйствительно существуетъ и въ указанномъ заведеніи.

Члены педагогическаго совѣта, считая въ то время совершенно бесполезнымъ, при рѣшеніи предложенной имъ задачи, вступать въ разсужденіе о томъ, не представляютъ-ли самыя программы и учебные планы какія-либо особенныя трудности, которыя могли-бы вызывать обремененіе учениковъ, нашли нужнымъ, прежде всего какъ можно точнѣе выяснитъ вопросъ, не обременены-ли ученики своими домашними занятіями по приготовленію заданныхъ имъ уроковъ, и, если это дѣйствительно такъ окажется, то по какимъ именно предметамъ и въ какой мѣрѣ.

Для достиженія этой цѣли совѣтомъ было установлено принять нѣкоторыя мѣры, состоящія въ слѣдующемъ: *Ежедневно* собирать отъ учениковъ всѣхъ классовъ записки съ свѣдѣніями о томъ, сколько времени понадобилось каждому изъ нихъ для приготовленія уроковъ, заданныхъ имъ къ тому дню, къ которому требовалась подача этихъ записокъ. Свѣдѣнія эти, сообщаемыя по каждому предмету отдѣльно, собирались классными наставниками и, съ ихъ замѣчаніями, ежедневно передавались начальнику заведенія. По его-же распоряженію, изъ этихъ отдѣльныхъ записокъ составлялись за каждую истекшую недѣлю наглядныя таблицы. Одновременно съ этимъ, по просьбѣ завѣдывающаго заведеніемъ, такія-же записки и даже цѣлыя таблицы доставля-

лись ему лично многими изъ родителей учениковъ, относительно которыхъ заведенію было хорошо извѣстно, что они сами съ большою заботливостію слѣдили за занятіями своихъ дѣтей какъ въ гимназіи, такъ и дома.

Для провѣрки-же свѣдѣній, доставляемыхъ учениками въ томъ случаѣ, если въ достовѣрности ихъ появлялось какое-либо сомнѣніе, классные наставники, а также и завѣдующій заведеніемъ, входили какъ можно чаще въ личныя сношенія съ самими родителями учениковъ и, объясняя имъ большое для ихъ дѣтей значеніе такихъ свѣдѣній, убѣждали ихъ, и со своей стороны, постоянно слѣдить за тѣмъ, чтобы подобныя записки составлялись какъ можно точнѣе. Сверхъ вышесказаннаго, съ тою-же цѣлью, довольно часто въ такіе уроки, къ которымъ ничего не было задано приготовить дома, преподаватели заставляли учениковъ готовить примѣрные уроки въ классѣ подъ ихъ-же наблюденіемъ. То-же самое иногда дѣлалось и на тѣхъ урокахъ, которые, вслѣдствіе отсутствія кого-либо изъ преподавателей, оставались свободными. Въ такомъ случаѣ учениковъ, подготовившихся подъ надзоромъ помощниковъ классныхъ наставниковъ, преподаватель, имѣющій слѣдующій урокъ, и по предмету котораго ученики готовились, спрашивалъ то, что было ими пройдено въ предшествующій часъ, и такимъ образомъ, убѣждался въ томъ, что они въ теченіе одного часа успѣли сдѣлать.

Такъ какъ приведенныя нами мѣры въ скоромъ времени оказались весьма полезными не только для выясненія того вопроса, обременены ли ученики домашними занятіями по приготовленію уроковъ и именно по какимъ предметамъ и въ какой мѣрѣ, но отчасти и для уменьшенія такого обремененія, гдѣ оно замѣчалось, то педагогическимъ совѣтомъ было постановлено для низшихъ и среднихъ классовъ такія мѣры сдѣлать постоянными, а въ высшихъ классахъ ихъ примѣнить только въ томъ случаѣ, если со стороны учениковъ, или-же ихъ родителей, будутъ сдѣланы заявленія объ обремененіи первыхъ приготовленіемъ заданныхъ имъ уроковъ. Дѣлать-же такія заявленія, совершенно откровенно и не стѣсняясь, каждый разъ, когда это представится необходимымъ,—къ этому завѣдующій заведеніемъ неоднократно приглашалъ и учениковъ, и ихъ родителей.

Въ заведеніи, о которомъ мы здѣсь говоримъ, указанныя мѣры съ возможною точностію примѣнялись въ теченіе многихъ лѣтъ, и въ настоящее время, послѣ появленія новыхъ программъ, съ начала 1891—1892 учебнаго года, снова соблюдаются. Впрочемъ, въ послѣдніе годы нашли возможнымъ допустить небольшое измѣненіе, состоя-

щее въ томъ, что указанныя выше свѣдѣнія собирались не отъ всѣхъ учениковъ класса, но обыкновенно только отъ дѣтей, одаренныхъ средними способностями, и лишь въ тѣхъ рѣдкихъ случаяхъ, когда директору гимназіи или-же класснымъ наставникамъ почему-либо казалось, что какой-нибудь предметъ, или въ данномъ случаѣ задаваемые по этому предмету уроки, затрудняли не только посредственныхъ, но и хорошихъ учениковъ, указанныя записки, по прежнему, собирались отъ всѣхъ дѣтей данного класса.

Итакъ, путемъ опыта, произведеннаго въ теченіе многихъ лѣтъ въ одной изъ столичныхъ гимназій, выяснилось, что при болѣе или менѣе правильной постановкѣ учебнаго дѣла въ данномъ заведеніи, для удовлетворительнаго *) выполненія программъ какъ 1871, такъ и 1890 года учениковъ со средними способностями требовалось, и нынѣ еще требуется, для приготовленія заданныхъ уроковъ ежедневно, какъ максимумъ, слѣдующее количество времени: отъ учениковъ, обучавшихся обоимъ новымъ языкамъ: по программѣ 1871 года въ пр. кл. меньше 1 часа, I и II—1 ч. 30 м., III—V—2—3 ч., VI—VIII до 4 часовъ, а отъ учениковъ, обучающихся только одному новому языку: II $1\frac{1}{4}$ ч. до $1\frac{3}{4}$ ч., III—V $1\frac{3}{4}$ ч. до $2\frac{3}{4}$ ч., VI до $3\frac{3}{4}$ ч., VII—VIII до 3 ч. 50 м.; по программамъ 1890 года: отъ учениковъ, обучающихся обоимъ новымъ языкамъ: въ пр. кл. 30 м.—1 ч., I—1 ч. до 1 ч. 20 м., II—1 ч. 20 м. до 1 ч. 40 м., III около 2 ч., IV—2 ч. 20 м. до 2 ч. 30 м., V—2 ч. 30 м. до 3 ч. и VI—VIII—3 ч. до 3 ч. 20 м.; а отъ обучавшихся только одному новому языку: въ пр. кл. 30 м. до 1 ч., I—1 ч. до 1 ч. 20 м., II—1 ч. 5 м. до 1 ч. 25 м., III—около 1 ч. 45 м., IV—2 ч. 5 м. до 2 ч. 15 м., V—2 ч. 15 м. до 2 ч. 45 м., VI—2 ч. 45 м. до 3 ч. 5 м., VII и VIII—2 ч. 50 м. до 3 ч. 10 м. Если-же выразить указанное время средними числами, то мы получаемъ, по программѣ 1871 года, отъ учениковъ, обучающихся обоимъ новымъ языкамъ: въ пр. кл. меньше 1 ч., I и II—по 1 ч. 45 м., III—V—по 2 ч. 30 м., VI—VIII—до 4 часовъ, а отъ учениковъ, обучающихся только одному новому языку:

*) Въ гимназіи, о которой мы говоримъ, за все время, пока въ ней существуетъ 8-ой классъ, всѣ ученики его, за исключеніемъ только одного, всегда оканчивали полный курсъ гимназіи, пробывъ въ этомъ классѣ лишь одинъ годъ. Въ остальныхъ-же классахъ процентъ переводимыхъ едва-ли уступаетъ такому-же проценту въ большинствѣ другихъ гимназій; такъ напр., въ только что истекшемъ 1890—1891 учебномъ году процентъ переведенныхъ слѣдующій: изъ пр. кл. 87,50%; изъ I кл. 84,40%; II 96,90%; III 96,90%; IV 92,30%; V 95,80%; VI 94,40%; VII 94,40%; окончившихъ курсъ VIII кл. 100%.

II 1 $\frac{1}{2}$ ч., III—V 2 $\frac{1}{4}$ ч., VI 3 $\frac{3}{4}$ ч., VII—VIII 3 ч. 50 м.; по программамъ же 1890 года: отъ учениковъ, обучающихся обоимъ новымъ языкамъ: въ пр. кл. 45 м., I—1 ч. 10 м., II—1 ч. 30 м., III—2 ч., IV—2 ч. 25 м., V—2 ч. 45 м., VI—VIII—по 3 ч. 10 м., а отъ обучающихся только одному новому языку: въ приг. кл. 45 м., I—1 ч. 10 м., II—1 ч. 15 м., III—1 ч. 45 м., IV—2 ч. 10 м., V—2 ч. 30 м., VI—2 ч. 55 м., VII и VIII по 3 ч.

Такое уменьшеніе времени, необходимаго ученикамъ гимназій для ихъ ежедневныхъ домашнихъ занятій по приготовленію заданныхъ имъ уроковъ, если оно и не особенно велико, все-таки не можетъ не свидѣтельствовать о томъ, что по отношенію къ умственному труду учениковъ новыми программами 1890 года создано нѣкоторо облегченіе.

Если теперь къ среднимъ числамъ, выражающимъ продолжительность обязательной домашней работы учениковъ, прибавить тѣ среднія числа, которыми, какъ мы выше видѣли, выражается время, назначенное нынѣ дѣйствующими программами для умственныхъ занятій учениковъ въ самомъ заведеніи, тогда мы получимъ среднее число часовъ, которое ученики, по крайней мѣрѣ той гимназій, въ которой были сдѣланы и теперь еще дѣлаются вышеуказанныя наблюденія, ежедневно должны удѣлить умственнымъ занятіямъ въ школѣ и дома. Какъ велико это среднее число часовъ, видно изъ прилагаемой таблицы (№ II).

№ II. Обязательная умственная работа въ классѣ и дома.

| Классы. | Классная. | Домашняя. | Та и другая вмѣстѣ. |
|---------|-------------|-------------|------------------------|
| | Часы и мин. | Часы и мин. | Часы и мин. |
| приг. | 2,26 | 0,44 | 3,11 |
| I | 2,54 | 1,10 | 4,4 |
| II | 3,12 | 1,15 | 4,27 |
| III | 3,40 | 1,45 | 5,25 |
| IV | 3,58 | 2,10 | 6,8 |
| V | 3,58 | 2,30 | 6,28 |
| VI | 3,58 | 2,55 | 6,53 |
| VII | 4,7 | 3,00 | 7,7 |
| VIII | 4,7 | 3,00 | 7,7 |

Будучи вполне убѣждены, что приведенныя нами числа для указаннаго заведенія весьма точны, мы не имѣемъ основаній предполагать, что они оказались-бы невѣрными по отношенію къ другимъ гимназіямъ, какъ столичнымъ, такъ и провинціальнымъ, если-бы въ нихъ пожелали дѣлать подобныя-же наблюденія. Конечно, въ нѣкоторыхъ изъ нихъ, вслѣдствіе, можетъ быть, особенно счастливаго состава преподавателей, а въ иномъ случаѣ—также и учениковъ, въ какомъ-либо классѣ на приготовленіе заданныхъ на домъ уроковъ потребуется меньше времени, чѣмъ нами указано, тогда какъ при большомъ числѣ молодыхъ и еще мало опытныхъ, по за-то весьма усердныхъ преподавателей, и при большомъ числѣ мало способныхъ учениковъ въ классѣ, вычисленное нами время окажется недостаточнымъ; въ общемъ,—и въ этомъ мы твердо увѣрены,—колебанія эти никогда не будутъ очень велики, такъ что приведенныя нами числа можно будетъ признать за нормальныя. При этомъ, однако, существуетъ одно условіе, а именно: 1) чтобы ни къ одному дню недѣли не требовалось отъ учениковъ среднихъ и высшихъ классовъ, III—VIII, домашняго приготовленія къ 5-ти урокамъ, а самое большее только къ 4-мъ урокамъ, отъ учениковъ-же низшихъ классовъ I и II (въ которыхъ по числу положенныхъ для нихъ новыми программами уроковъ, при правильномъ ихъ распредѣленіи въ теченіе недѣли, безъ того ни въ одинъ день не можетъ быть больше 4-хъ уроковъ по наукамъ или-же языкамъ, то-есть, по такимъ предметамъ, по которымъ вообще можетъ оказаться необходимымъ домашнее приготовленіе)—не болѣе, какъ къ 3-мъ урокамъ, и 2) чтобы къ тѣмъ днямъ, въ которые ученики должны представить русское сочиненіе (написанное ими дома), никакія другія домашнія занятія по приготовленію уроковъ не назначались. Въ гимназін, въ которой служить авторъ настоящей статьи, эта мѣра практикуется уже больше 10-ти лѣтъ и всегда оказывалась не только весьма полезною, но и легко выполнимою. Впрочемъ, намъ извѣстно, что эта мѣра въ настоящее время съ пользою примѣняется не только въ указанной гимназін, но и почти во всѣхъ другихъ гимназіяхъ, какъ столичныхъ, такъ и провинціальныхъ. Возраженія, которыя намъ иногда приходилось слышать, что мѣра эта никакой пользы принести не можетъ, неосновательны. Говорятъ, что если къ одному уроку въ недѣлю по какому-либо предмету не задавать, то по необходимости приходится къ остальнымъ урокамъ по тому-же предмету назначить большее количество времени на домашнее приготовленіе. Это отчасти вѣрно; но, вмѣстѣ съ тѣмъ, вѣрно и то, что ученикъ, если онъ имѣетъ дѣло только съ 3-мя или, самое большее, съ 4-мя предметами, можетъ

по каждому изъ нихъ несравненно больше приготовить, чѣмъ по пяти предметамъ въ относительно болѣе продолжительное время. Эта истина давно уже доказана опытомъ, и притомъ легко объясняется физиологическими и психическими условіями, хорошо извѣстными какъ врачамъ, такъ и педагогамъ.

Вслѣдствіе всего вышеизложеннаго, мы убѣждены, что при помощи долготѣящаго наблюденія какъ надъ учащимися въ гимназіи, такъ и надъ собственными дѣтьми, намъ удалось довольно точно выяснитъ, сколько именно времени, какъ при прежнихъ, такъ и при нынѣ дѣйствующихъ программахъ, ежедневно нужно ученикамъ для приготовленія заданныхъ имъ на домъ уроковъ и, слѣдовательно (такъ какъ число часовъ, необходимыхъ для классныхъ занятій, точно определено программами), вмѣстѣ съ тѣмъ опредѣлитъ общее число часовъ, необходимыхъ ученикамъ ежедневно для всѣхъ тѣхъ занятій, которыя имѣютъ въ виду ихъ умственное развитіе.

Однако, мы не намѣрены изъ приведенныхъ выше чиселъ тотчасъ же дѣлать какіе-либо выводы въ цѣляхъ полученія отвѣта на вопросъ, существуетъ-ли обремененіе учениковъ нашихъ гимназій, или нѣтъ. Продолжая идти по намѣченному нами пути, мы теперь должны узнать, сколько свободнаго времени ежедневно остается въ распоряженіи учениковъ разныхъ классовъ, если изъ однихъ сутокъ вычесть вышеприведенныя числа часовъ, требуемыхъ для умственныхъ занятій учениковъ въ школѣ и дома. Но, прежде чѣмъ это сдѣлать, мы находимъ нужнымъ къ указанному нами выше времени еще прибавить: въ приг. и 4-хъ низшихъ классахъ по полчаса, а въ 4-хъ высшихъ классахъ по одному часу ежедневно для домашняго чтенія. На необходимость такого чтенія, конечно, подъ контролемъ школы, неоднократно указывало само Министерство, которое въ послѣдніе годы даже приняло на себя трудъ по составленію весьма богатыхъ книжныхъ каталоговъ. Такое чтеніе требуется по курсу отечественнаго языка и гимназическими программами. Между тѣмъ намъ часто приходится слышать какъ со стороны родителей, такъ и самихъ учениковъ, что у послѣднихъ, для удовлетворенія этого требованія, свободнаго времени слишкомъ мало. Если, съ другой стороны, припомнить, сколь важно чтеніе хорошихъ книгъ не только для умственнаго, но и для нравственнаго и эстетическаго развитія дѣтей, то можно смѣло утверждать, что назначенное нами для этого количество времени едва-ли кѣмъ-нибудь будетъ признано слишкомъ значительнымъ.

Вычитая общее число часовъ, необходимыхъ для классныхъ и домашнихъ занятій по обязательному умственному труду учениковъ,

а также и время, которое мы нашли нужнымъ удѣлить имъ для домашняго чтенія, получаемъ слѣдующую таблицу (№ III).

№ III. Сколько времени у учениковъ остается свободнымъ, если изъ однихъ сутокъ вычесть время, необходимое для обязательной умственной работы ихъ въ классѣ и дома, включая сюда также время, положенное для домашняго чтенія.

| Классы. | Время, необходимое ежедневно для обязательныхъ занятий въ школѣ и дома. | Время, положенное ежедневно для домашняго чтенія. | Время, необходимое ежедневно на то и другое. | Время остающееся свободнымъ послѣ вычета указанныхъ въ предыдущей рубрикѣ часовъ изъ однихъ сутокъ. |
|---------|---|---|--|---|
| | Часы и мин. | Часы и мин. | Часы и мин. | Часы и мин. |
| Приг. | 3,11 | 0,30 | 3,41 | 20,19 |
| I | 4,04 | 0,30 | 4,34 | 19,26 |
| II | 4,27 | 0,30 | 4,57 | 19,03 |
| III | 5,25 | 0,30 | 5,55 | 18,05 |
| IV | 6,08 | 0,30 | 6,38 | 17,22 |
| V | 6,28 | 1,00 | 7,28 | 16,32 |
| VI | 6,53 | 1,00 | 7,53 | 16,07 |
| VII | 7,07 | 1,00 | 8,07 | 15,53 |
| VIII | 7,07 | 1,00 | 8,07 | 15,53 |

Для выясненія вопроса, можно-ли признать достаточнымъ для удовлетворенія всѣхъ потребностей по физическому и эстетическому развитію дѣтей время, остающееся по послѣдней нашей таблицѣ еще свободнымъ у учениковъ въ теченіе однихъ сутокъ, мы считаемъ необходимымъ прежде всего опредѣлить то количество часовъ, которое, по новымъ программамъ, сама гимназія назначила для тѣхъ предметовъ, которые имѣютъ въ виду именно такое развитіе, или-же преслѣдуютъ чисто практическую цѣль, не требуя отъ дѣтей особеннаго умственнаго труда. Къ этимъ предметамъ мы относимъ гимнастику, пѣніе, рисованіе и чистописаніе.

Разсматривая учебныя программы, а также и объяснительныя къ нимъ записки, мы находимъ, что для гимнастики въ недѣлю назначено одинъ разъ цѣлый часъ, и если оказывается возможнымъ, то еще два раза по 20-ти минутъ. Это послѣднее время рекомендуется

отнять отъ большой перемѣны. Но такъ какъ, уже не говоря о педагогическихъ соображеніяхъ, въ весьма многихъ гимназіяхъ, по неимѣнію большихъ помѣщеній, въ которыхъ могли-бы происходить уроки гимнастики, общее число учениковъ оказывается невозможнымъ раздѣлить на особенно большія группы, обучающіяся одновременно, а вслѣдствіе этого число такихъ группъ доходитъ до 5-ти и даже 6-ти, то въ большинствѣ случаевъ для гимнастическихъ занятій каждой группы только одинъ разъ въ недѣлю можно будетъ пользоваться и большою перемѣною. Такимъ образомъ, для этого предмета въ теченіе недѣли возможно удѣлить только одинъ урокъ въ 50 минутъ и одинъ въ 20 м. *), что составляетъ менѣе 12 м. ежедневно.

Если-же это количество времени—въ 12 м. въ сутки—сравнить съ тѣмъ количествомъ времени, котораго гимназія, также въ сутки, требуетъ отъ своихъ учениковъ для умственного труда, отъ 3 ч. 11 м. (въ приг. кл.) до 7 ч. 7 м. (въ VII, VIII кл.), то, безъ всякаго сомнѣнія, каждый согласится, что въ данномъ случаѣ трудно говорить о соблюденіи равновѣсія между умственнымъ и физическимъ развитіемъ дѣтей.

Переходя затѣмъ къ предметамъ гимназическихъ программъ, относящимся къ эстетическому развитію дѣтей, мы прежде всего коснемся уроковъ пѣнія. Точныхъ указаній по этому предмету въ программахъ, или-же объяснительныхъ къ нимъ запискахъ мы нашли очень немного. Въ уставѣ 1871 года § 12 прим. 2 мы читаемъ: «Гимнастика и пѣніе преподаются всѣмъ воспитанникамъ бесплатно». Жалованья учителямъ этихъ двухъ предметовъ назначено 500 руб. въ годъ. Въ объяснительной-же запискѣ, въ дополненіе къ правиламъ для учениковъ читаемъ: «нѣкоторые наставники... устраиваютъ хорошіе хоры изъ учениковъ, сами обучаютъ ихъ церковному и свѣтскому пѣнію (русскимъ и славянскимъ національнымъ пѣснями) и, развивая въ нихъ чувство религіозное, чувство изящнаго и чувство патріотическое, доставляя имъ и самую лучшую забаву, всегда благотворно дѣйствующую на юношеское сердце, вмѣстѣ съ тѣмъ несомнѣнно привлекаютъ къ себѣ ихъ сердце и упрочиваютъ на нихъ свое нравственное вліяніе. Въ высшей степени желательно, чтобы примѣръ такихъ преподавателей, которые будутъ всегда особенно дороги для своихъ учениковъ, не остался безъ подражанія». Изъ этихъ приведенныхъ нами строкъ мы легко усматриваемъ, какъ высоко этотъ предметъ цѣнится самимъ

*) Въ эти два дня, если слѣдовать взгляду Лагранжа, не только не получится равновѣсія между умственнымъ и физическимъ трудомъ, но будетъ усилено прямое обремененіе учащихся; поэтому, едва-ли справедливо разлагать его на шесть дней, по 12 минутъ въ день.

Министерствомъ и какое большое значеніе оно ему приписываетъ для развитія учениковъ и въ нравственномъ, и въ эстетическомъ отношеніяхъ. Таковую-же оцѣнку этого искусства относительно воспитанія дѣтей мы находимъ и въ циркулярѣ г. Министра Народнаго Просвѣщенія отъ 15-го января 1889 года, которымъ гг. попечители учебныхъ округовъ приглашаются содѣйствовать введенію преподаванія пѣнія и музыки въ тѣ мужскія и женскія учебныя заведенія, въ которыхъ по состоянію средствъ ихъ окажется возможнымъ это осуществить. Въ этомъ циркулярѣ, между прочимъ, сказано, что г. Министръ находитъ эту мѣру, т.-е. обращеніе особеннаго вниманія на эстетическое и художественное воспитаніе юношества (какъ это дѣлается въ Кавказскомъ учебномъ округѣ) «весьма полезною, такъ какъ такое образованіе не только развиваетъ изящный вкусъ у учащейся молодежи, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, ограждаетъ ее отъ вредныхъ вліяній въ нравственномъ отношеніи». Мы, съ своей стороны, къ вышесказанному должны еще прибавить, что, по нашему мнѣнію, если этотъ предметъ только вѣрно поставленъ и вообще всѣ условія, при которыхъ онъ преподается, благопріятны, такъ, напр., помещеніе, въ которомъ уроки происходятъ, достаточно велико, воздухъ въ немъ хорошій, ученики не слишкомъ утомлены предшествовавшими занятіями, и при этомъ поютъ стоя, то въ такомъ случаѣ пѣніе не только содѣйствуетъ нравственному и эстетическому развитію дѣтей, но служитъ также и для развитія ихъ тѣла, а именно грудной кѣтки и въ особенности дыхательныхъ органовъ. Мы позволимъ себѣ привести здѣсь три положенія, высказанныя извѣстнымъ врачомъ д-мъ Нагорскимъ, въ пользу необходимости обратить особенное серьезное вниманіе и на уроки пѣнія. Положенія эти, основанныя на личныхъ изслѣдованіяхъ, произведенныхъ въ петербургскихъ учебныхъ заведеніяхъ, суть слѣдующія: 1) «что вредное вліяніе школьнаго сидѣнья наиболѣе рѣзко выражается въ относительномъ уменьшеніи объема груди учащихся дѣтей; 2) что лучшимъ противодѣйствіемъ этой школьной болѣзни служитъ пѣніе, и 3) что посему пѣніе должно-бы занимать въ системѣ учебныхъ занятій положеніе болѣе твердое и опредѣленное, чѣмъ оно есть на самомъ дѣлѣ» *).

Если-же высказанную оцѣнку этого учебнаго предмета признать правильною, то, вѣроятно, и каждый легко согласится съ нами, что ему въ кругу другихъ предметовъ гимназическаго курса слѣдуетъ

*) См. Школьная Діететика и т. д. стр. 124, изложилъ по доктору Г. Кленке Вл. Фармаковский. Седьмое изданіе. Одесса, 1889.

придать больше значенія, нежели какимъ онъ пользуется въ настоящее время. Нынѣ едва-ли найдется много гимназій, въ которыхъ было-бы больше одного урока пѣнія въ недѣлю, а число обучающихся ему—больше половины общаго числа учениковъ. По нашему мнѣнію, въ виду важнаго значенія этого предмета для всесторонняго развитія дѣтей, уроковъ пѣнія въ гимназіи должно быть, по крайней мѣрѣ, два въ недѣлю и участвовать въ нихъ, — согласно вышеприведенному указанію устава 1871 года, должны всѣ ученики. Намъ самимъ когда-то приходилось преподавать пѣніе, а потому мы знаемъ изъ личнаго опыта, что у тѣхъ учениковъ которые обыкновенно учителями пѣнія не допускаются къ урокамъ по этому предмету потому, что у нихъ нѣтъ никакого «музыкальнаго слуха», — если только имъ позволяютъ присутствовать на этихъ урокахъ, то раньше или позже, а иногда даже весьма скоро, является этотъ, такъ-называемый «музыкальный слухъ». Такіе ученики нерѣдко дѣлаются если и не солистами, то, по крайней мѣрѣ, весьма полезными членами хора.

Гораздо лучше гимнастики и пѣнія въ нашихъ гимназіяхъ, по крайней мѣрѣ въ низшихъ классахъ, по новымъ программамъ поставлены черченіе и рисованіе, имѣющія, безспорно, большое значеніе для эстетическаго развитія учащихся. Уроковъ по этому предмету въ настоящее время назначено въ приг. кл. 4, I—2, II—2 и въ III—1 *). Относительно-же другихъ классовъ, въ объяснительной запискѣ къ учебнымъ планамъ сказано: «желательно, чтобы занятія этимъ предметомъ не прекращались совершенно и въ послѣдующее время, а ученики, начиная съ IV класса, продолжали-бы, хотя не обязательно, по мѣрѣ способностей, заниматься рисованіемъ».

Итакъ, мы едва-ли расходимся съ высказаннымъ въ приведенной запискѣ желаніемъ Министерства, если, въ виду несомнѣнной пользы этого предмета для эстетическаго образованія дѣтей, а также и практическаго его значенія для всѣхъ тѣхъ учениковъ, которые впоследствии пожелаютъ поступить не въ университетъ, а въ какое-либо другое болѣе специальное высшее учебное заведеніе, мы считаемъ необходимымъ, чтобы ученикамъ всѣхъ классовъ для черченія и рисованія было удѣлено по два часа въ недѣлю, хотя-бы уроки и считались необязательными для всѣхъ учениковъ.

Переходя, наконецъ, къ чистописанію, какъ послѣднему изъ методовъ, входящихъ въ курсъ гимназій, но мало или вовсе не вліяю-

*) Впрочемъ, указанные во II и III классахъ уроки сдѣлаются обязательными: во II только съ 1891—1892, а въ III—съ 1892—1893 учебнаго года.

щему на умственное развитіе учениковъ, а потому едва-ли требующему отъ нихъ особеннаго умственнаго труда въ классѣ или дома, мы должны сознаться, что не понимаемъ, въ силу какихъ соображеній именно этому предмету новыми программами удѣлено столь широкое мѣсто въ кругу другихъ учебныхъ занятій учениковъ. Въ приготовительномъ классѣ назначено по 4 урока въ недѣлю, въ I-мъ и II-мъ классахъ по 2 урока, а въ III-мъ классѣ по 1 уроку, слѣдовательно, всего 9 уроковъ въ недѣлю *), что составляетъ однимъ урокомъ больше, чѣмъ удѣлено для предмета столь великой важности, какъ, напримѣръ, географія. Къ какой именно группѣ учебныхъ предметовъ гимназическаго курса чистописаніе отнесено специалистами, мы положительно не знаемъ, но все-таки полагаемъ, что едва-ли оно можетъ имѣть какое-либо серьезное вліяніе на духовное или физическое развитіе учениковъ. По нашему мнѣнію, этотъ предметъ имѣетъ,—по крайней мѣрѣ въ гимназій,—дѣйствительно только практическое значеніе. А потому мы позволяемъ себѣ думать, что въ гимназій слѣдовало-бы ограничиться достиженіемъ той цѣли, на которую уже довольно ясно указано самымъ названіемъ предмета на русскомъ языкѣ, т.-е. удовольствоваться хорошими успѣхами учениковъ по «чистописанію», а не гнаться за таковыми по каллиграфіи, предоставляя послѣднее спеціальнымъ заведеніямъ — рисовальнымъ школамъ и особымъ классамъ для приготовленія канцелярскихъ писарей. А того, что гимназіямъ нужно, можно, по нашему искреннему убѣжденію, достигнуть, ограничиваясь 6-ю уроками, а именно 4-мя въ приготовительномъ и 2-мя въ I классѣ. На основаніи многолѣтнихъ наблюденій, мы пришли къ выводу, что тѣ ученики, которые не выучились чисто, четко и разборчиво писать въ приготовительномъ классѣ и не достигли этого также и въ I классѣ, тѣ и во II, и въ III классахъ совершенно напрасно трудятся надъ этимъ предметомъ: лучшихъ результатовъ отъ такого ихъ труда все-таки ожидать нельзя. Сколь важно для здоровья дѣтей избѣгать всякой минуты лишняго сидѣнія—объ этомъ мы еще позволимъ себѣ поговорить въ другомъ мѣстѣ; здѣсь-же ограничимся лишь замѣчаніемъ, что каждому педагогу въ достаточной степени извѣстно, что во время уроковъ чисто-

*) Въ Вюрттембергскихъ и Баварскихъ гимназіяхъ, при новѣйшей реформѣ—1891 года—этихъ заведеній, въ классахъ, соответствующихъ по возрасту учениковъ классамъ нашихъ гимназій, для этого предмета назначено: въ Вюрттембергскихъ гимназіяхъ всего 2 урока, которымъ въ двухъ классахъ, соответствующихъ по возрасту учениковъ нашему приготовительному классу, предшествуютъ еще 5 уроковъ; въ Баварскихъ гимназіяхъ—всего только 4 урока.

писанія, а отчасти и рисованія, дѣти больше всего грѣшатъ противъ требованій гигиены, на сколько эти послѣднія относятся именно къ сидѣнію на школьной скамьѣ.

Если выше мы говорили о тѣхъ предметахъ, для занятій которыми сама школа удѣлила нѣкоторое число уроковъ въ недѣлю, хотя они имѣютъ только въ незначительной мѣрѣ, или даже вовсе не имѣютъ вліянія на умственное развитіе учениковъ, преслѣдуютъ цѣли лишь физическаго и эстетическаго воспитанія ихъ, то теперь мы должны поговорить о предметахъ, не нашедшихъ себѣ мѣста въ нынѣ дѣйствующихъ программахъ, но, тѣмъ не менѣе, также преслѣдующихъ только что указанныя цѣли. Къ нимъ мы относимъ, съ одной стороны, музыку, а съ другой—танцы и фехтованіе.

Никто, конечно, не станетъ оспаривать, что, заботясь объ эстетическомъ образованіи дѣтей, не слѣдуетъ ограничиваться одними только уроками по разнымъ искусствамъ, каковы: музыка, пѣніе, рисованіе, танцы и т. д., но что, сверхъ того, при всякомъ удобномъ случаѣ, необходимо возбуждать и развивать въ нихъ пониманіе прекраснаго и любовь къ изящному, пользуясь съ этою цѣлью и при преподаваніи нѣкоторыхъ наукъ, какъ, на примѣръ, исторіи и географіи, а главнымъ образомъ при чтеніи и объясненіи древнихъ авторовъ, разными наглядными пособіями, какъ-то: хорошими рисунками, картинами, моделями и т. п. Но хотя все это, безспорно, весьма важно и этимъ никакъ нельзя пренебрегать, однимъ изъ самыхъ главныхъ факторовъ для эстетическаго и вообще духовнаго развитія дѣтей мы все-таки должны признать обученіе ихъ музыкѣ. Какое значеніе этому предмету приписываетъ само Министерство Народнаго Просвѣщенія—мы уже видѣли выше, когда говорили о необходимости увеличить число уроковъ, назначенныхъ для пѣнія. Тамъ также было указано, какъ Министерство Народнаго Просвѣщенія, по нашему мнѣнію, вполне справедливо ожидаетъ, что такое эстетическое и художественное образованіе, пріобрѣтенное при помощи пѣнія и музыки, не только разовьетъ изящный вкусъ у учащейся молодежи, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, оградитъ ее отъ вредныхъ вліяній въ нравственномъ отношеніи. Мы вполне раздѣляемъ такой взглядъ Министерства, и съ тѣмъ большимъ убѣжденіемъ, что отчасти можемъ подтвердить его личными своими наблюденіями. Въ заведеніи, на которое мы въ этой статьѣ уже неоднократно указывали, согласно съ желаніемъ Министерства, уже два года существуетъ небольшой оркестръ, членами котораго состоятъ ученики разныхъ классовъ. Въ числѣ ихъ есть нѣсколько человѣкъ, которые до участія ихъ въ этомъ оркестрѣ отличались не особенно

хорошимъ поведеніемъ, между тѣмъ какъ теперь они—ученики вполне безукоризненные и пользующіеся общимъ уваженіемъ какъ своихъ товарищей, такъ и преподавателей и наставниковъ: на столько въ эти два года ихъ характеръ и нравы измѣнились къ лучшему. И это не есть какое-нибудь случайное совпаденіе, этотъ *post quod* есть дѣйствительно и *propter quod*, чему охотно повѣритъ каждый, кто только имѣлъ случай наблюдать, какое облагораживающее вліяніе на нравы дѣтей имѣютъ серьезныя занятія музыкой, и въ особенности, когда дѣтямъ дается возможность играть вмѣстѣ, т.-е. участвовать въ оркестрѣ и при этомъ отъ времени до времени показывать своимъ товарищамъ, родителямъ и вообще близкимъ имъ людямъ свои успѣхи.

Вслѣдствіе этого мы считаемъ справедливымъ и для занятій музыкой ежедневно удѣлить нѣкоторую часть времени. На основаніи опыта надъ собственными дѣтьми, а также и учениками гимназій, мы полагаемъ достаточнымъ назначить на эти занятія по 4 часа въ недѣлю съ такимъ расчетомъ, что одинъ часъ будетъ занятъ 2-мя уроками, по 30-ти минутъ каждый, а сверхъ того по 30 мин. ежедневно на упражненія. Здѣсь я не считаю того времени, которое будетъ посвящено игрѣ въ оркестрѣ, такъ какъ она можетъ быть производима въ воскресные и праздничные дни.

Намъ остается еще сказать нѣсколько словъ объ урокахъ танцевъ и фехтованія. Относительно первыхъ, въ уставѣ 1871 года § 12 пр. 2 мы находимъ слѣдующее указаніе, свидѣтельствующее о томъ, что сама школа уже давно признала пользу этого предмета для развитія дѣтей и, какъ мы полагаемъ, не только въ физическомъ, но и въ эстетическомъ отношеніи. Въ указанномъ порядкѣ сказано: «По желанію родителей и за особую плату, въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ воспитанники могутъ обучаться также музыкѣ и танцованію.

Что-же касается фехтованія, то, по нашему мнѣнію, едва-ли найдется другой предметъ, который могъ-бы принести болѣе непосредственной пользы для развитія не только тѣла, но и разныхъ качествъ, обладаніе которыми весьма желательно какъ для всѣхъ людей вообще, такъ въ особенности для будущаго воина и защитника престола и отечества. Никакое другое занятіе не въ состояніи въ такой степени развить, съ одной стороны, ловкость и смѣлость, а съ другой стороны—быстрогу соображенія и хладнокровія *), какъ именно правиль-

*) Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, никакое другое физическое упражненіе не требуетъ большей затраты *умственныхъ* силъ, а слѣдовательно, оно содѣйствуетъ утомленію учащихся.

ныя занятія фехтованіемъ, если они только ведутся подъ руководствомъ дѣйствительно хорошаго преподавателя, вполне владѣющаго вышеуказанными качествами.

Обученіе фехтованію въ настоящее время мы считаемъ тѣмъ болѣе необходимымъ въ нашихъ гимназіяхъ, что другой предметъ, гимнастика, которая при правильномъ веденіи до нѣкоторой степени могла бы его замѣнить, въ послѣдніе годы совершенно измѣнила свой характеръ. Почти вся гимнастика нынѣ сводится къ обученію дѣтей строю, а всѣ многообразнѣйшія упражненія, развивающія, подобно фехтованію, не только тѣло, но и вышеуказанныя душевныя качества, нынѣ, при преобразованіи прежней школьной гимнастики въ такъ называемую «военную», должны были, по крайней мѣрѣ въ весьма многихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, уступить свое мѣсто строевымъ упражненіямъ *). Положимъ, что эти послѣднія очень полезны и подъ звуки хорошаго марша выполняются дѣтьми даже весьма охотно, но все-таки они никакъ не въ состояніи замѣнить хорошую школьную гимнастику и правильное обученіе фехтованію. А если мы говорили про удовольствіе, съ которымъ дѣти выполняютъ эти строевыя упражненія, то это нынѣ относится только еще къ ученикамъ младшихъ классовъ, между тѣмъ какъ ученики средняго и старшаго возраста участвуютъ въ нихъ весьма неохотно. И этому нельзя удивляться, если принять въ соображеніе, что желаютъ обучать учениковъ гимназій, слѣдовательно, дѣтей все-таки до нѣкоторой степени развитыхъ, въ продолженіе 8—10 лѣтъ тому, что крестьянскіе парни изучаютъ до совершенства въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ. Итакъ, въ виду необходимости удѣлить больше мѣста предметамъ, относящимся къ физическому развитію дѣтей, мы считаемъ крайне желательнымъ для учениковъ старшихъ четырехъ классовъ назначить по два урока въ недѣлю для фехтованія (уроки фехтованія въ настоящее время введены во всѣ французскія гимназіи), одинъ урокъ танцевъ, а къ тому уроку гимнастики, который у нихъ нынѣ уже полагается, прибавить еще по одному еженедѣльному уроку, оставляя, сверхъ того, разъ въ недѣлю одну изъ большихъ перемѣнъ для обу-

*) Впрочемъ, мы имѣемъ полное право надѣяться, что, благодаря устроеннымъ, два года тому назадъ, при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія гимнастическимъ курсамъ, преподаваніе гимнастики въ нашихъ гимназіяхъ въ скоромъ времени значительно улучшится, такъ какъ изъ названныхъ курсовъ каждый годъ выпускается извѣстное число болѣе или менѣе хорошо приготовленныхъ учителей этого предмета, которыхъ до сихъ поръ у насъ почти вовсе не было.

ченія ихъ строю. Ученикамъ-же младшаго возраста съ приготовительнаго до IV класса, по тѣмъ-же соображеніямъ, слѣдуетъ удѣлить по 2 урока танцевъ и по 3 урока гимнастики въ недѣлю, слѣдовательно, къ одному уроку гимнастики, нынѣ уже для нихъ назначенному, прибавить еще два урока, оставляя и для нихъ одну большую перемѣну для строевыхъ упражненій.

Такимъ образомъ, ученики всѣхъ классовъ имѣли-бы ежедневно по одному уроку, имѣющему цѣлью физическое развитіе ихъ.

Я. Моръ.

(Продолженіе будетъ).

Цѣль и средства преподаванія низшей математики *).

IV.

Живое слово преподавателя и роль его въ преподаваніи.

Теперь намъ остается разсмотрѣть вопросъ о томъ, *какъ учить* низшей математикѣ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Весьма замѣчательный, хотя и мало извѣстный у насъ, французскій педагогъ *Жанъ Жакото* (1770—1840) въ основу всякаго рациональнаго обученія кладетъ тотъ принципъ, по которому искусство обученія состоитъ только въ умѣнii поставить обучаемаго въ такое положеніе, чтобы онъ самъ научился тому, чему его хотятъ научить, т.-е. состоитъ только въ умѣнii показать ему, что ему надо сдѣлать для того, чтобы научиться тому, чему его учать. Въ этомъ принципѣ кроется та простая, но глубоко вѣрная мысль, что руководство учащаго должно состоять въ *возбужденіи* въ учащемся тѣхъ сторонъ дѣятельности духа или тѣла, безъ которыхъ ученикъ, строго говоря, не можетъ научиться тому, чему его учать. Поэтому всѣ труды учителя будутъ напрасны, если онъ не въ состоянii, поставивъ себя на мѣстѣ своего ученика, войдя, такъ сказать, въ его положеніе, показать этому ученику, чего ему собственно не хватаетъ, не достаетъ для того, чтобы достигнуть цѣли, намѣченной учащимъ **). Прежде всего, во избѣжаніе недоразумѣній, необходимо принять къ свѣдѣнію, что не о возможно большемъ облегченіи труда учащихся должна за-

*) См. «Русскую Школу», №№ 4, 5 и 9 за 1891 годъ.

**) Изъ русскихъ писателей-педагоговъ вліянію Жакото отчасти подвергся покойный П. С. Гурьевъ, если объ этомъ судить по трудамъ этого почтеннаго педагога и по тому, что въ своей весьма интересной полемикѣ противъ покойнаго В. А. Евтушевскаго онъ говоритъ, что кто знакомъ съ педагогическими взглядами Жакото, тотъ не станетъ смотрѣть на нѣкоторыхъ нѣмецкихъ педагоговъ, какъ на авторитеты въ вопросахъ преподаванія ариметики.

ботиться методика математики, а лишь о томъ, чтобы работа, которую должны преодолѣть учащіеся, не была значительно выше ихъ силъ; но эта работа не должна быть и ниже ихъ силъ. Знаніе, приобретаемое безъ всякаго труда, можетъ имѣть только практическое значеніе; образовательное-же значеніе такого знанія ничтожно. Поэтому надо, ставя учащагося въ то положеніе, которое необходимо для возбужденія въ немъ должной дѣятельности духа, заботиться также о томъ, чтобы данная работа была для него посильна и чтобы при этомъ трудъ тѣмъ не менѣе былъ необходимъ съ его стороны. Объ этомъ мы считали полезнымъ сказать нѣсколько словъ, дабы послѣдующія строки не были истолкованы благосклоннымъ читателемъ сколько-нибудь невѣрно и дабы онъ не подумалъ, что нами руководитъ желаніе по возможности *упразднить* трудъ учащагося математикѣ.

Читателю, вѣроятно, приходилось встрѣчать людей вполне образованныхъ, которые признаются чистосердечно, что курса математики они не только въ школьные свои годы не были въ состояніи себѣ усвоить какъ слѣдуетъ, но что даже въ болѣе зрѣломъ возрастѣ онъ предпочли-бы какой угодно родъ умственного труда изученію даже гимназическаго только курса математики. Многіе изъ числа подобныхъ образованныхъ людей, лишенныхъ, если можно такъ выразиться, всякаго «вкуса» къ занятіямъ математикою, по большей части приписываютъ это свойство своего ума отсутствію у нихъ такъ-называемыхъ «математическихъ способностей», хотя въ девяти случаяхъ изъ десяти причина такого отношенія къ математикѣ заключается только въ томъ, что большинство этихъ людей въ свое время не было поставлено въ положеніе *дѣйствительно учащихся* математикѣ. Это доказывается также и историческими фактами: когда методы обученія математикѣ не были еще разработаны въ сколько-нибудь значительной мѣрѣ, совершенно неспособными къ математикѣ считались едва ли не большинство учащихся; нынѣ-же совсѣмъ неспособныхъ къ математикѣ насчитываютъ въ каждомъ классѣ средняго учебнаго заведенія только нѣсколько человекъ; далѣе: въ старину арифметику считали *наукою* трудною и доступною только исключительнымъ натурамъ (мы говоримъ не о XVI или XVII столѣтіяхъ, а о временахъ довольно близкихъ, напримѣръ, о началѣ текущаго столѣтія); нынѣ-же ее считаютъ *учебнымъ предметомъ*, который вполне недопустенъ, въ своихъ основаніяхъ, развѣ только дѣтямъ, страдающимъ какою-нибудь формою тупоумія. Все дѣло, стало-быть, зависитъ отъ того, какъ учатъ математикѣ, и если мы выше сказали, что боль-

шинство считающихъ себя неспособными къ математикѣ людей причисляютъ себя къ этому разряду только потому, что они никогда дѣйствительно не учились математикѣ, то мы этимъ вовсе не желаемъ сказать, что учителя имъ никогда ничего въ классѣ не объясняли, никогда ихъ не спрашивали, не ставили имъ заслуженныхъ двоекъ и единицъ въ классномъ журналѣ, и т. д. Нѣтъ, учителя объясняли и, можетъ быть, даже хорошо объясняли у доски задаваемое, учителя ихъ также и спрашивали и строго оцѣнивали баллами ихъ отвѣты. Но если учить значить (какъ справедливо думаетъ Жакото) показать учащемуся, куда ему направить всѣ духовныя силы свои (именно духовныя силы свои, а не только умъ свой и пассивное свое вниманіе), дабы научиться тому, чему его учать, то надо признать, что признающихъ себя неспособными къ изученію математики образованныхъ людей никогда *методически* не учили математикѣ.

Мы говоримъ о томъ, что на «неуспѣвающихъ» не обращалось въ старину должнаго вниманія и что мы, современные учителя, еще и понынѣ не всегда умѣемъ ставить *всѣхъ* своихъ учениковъ въ такое положеніе и приводить ихъ душевныя силы въ такую дѣятельность, чтобы между ними не было совершенно неуспѣвающихъ и чтобы всѣ, насколько это возможно при разнообразнѣйшихъ умственныхъ склонностяхъ, встрѣчающихся въ каждомъ классѣ, *полюбили* приемы математическаго мышленія и изслѣдованія. «Всѣ люди, говоритъ одинъ изъ крупнѣйшихъ французскихъ математиковъ и преподавателей, Габріэль Ламе (Gabriel Lamé, 1795 — 1870), — приносятъ съ собою, съ появленіемъ на свѣтъ Божій, способность къ математикѣ; у нѣкоторыхъ она развивается, у большинства-же атрофируется по недостатку въ упражненіи и въ обученіи». Тотъ-же Ламе, весьма строго относившійся какъ къ своимъ ученикамъ и товарищамъ, такъ и къ самому себѣ, рассказываетъ изъ своей жизни случай, между прочимъ, доказывающій, какъ осторожно надо относиться къ включенію того или другого ученика въ разрядъ безнадежныхъ: «Во все продолженіе моей долгой преподавательской и экзаменаторской дѣятельности—говоритъ онъ—ничто меня не удивляло въ такой степени, какъ крутое и внезапное появленіе математическаго умозрѣнія у ученика, котораго я зналъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ и который, будучи исполненъ самой доброй воли, рвенія къ работѣ и желанія понять то, чѣмъ онъ усиливался нагрузить свою память, единственно дѣятельную свою способность, тѣмъ не менѣе, не могъ достигнуть именно пониманія. Однажды, посреди одного доказательства, которое я выяснялъ уже не въ первый разъ въ этомъ классѣ, вдругъ

открылась какъ-бы дверь въ душѣ этого человѣка: онъ *понялъ*. Радость и волненіе его по поводу этого событія не поддаются описанію. Съ слѣдующаго-же дня онъ уже помчался впередъ и вскорѣ гигантскими шагами наверсталъ все упущенія прошлаго, притомъ въ такой мѣрѣ, что сдѣлался въ послѣдствіи первымъ среди своихъ товарищей». Этотъ разсказъ поучителенъ въ очень многихъ отношеніяхъ, рисуя въ самомъ лучшемъ свѣтѣ Ламе, не только какъ всею душою преданнаго своему дѣлу преподавателя, но и какъ превосходнаго человѣка, который, при всей своей глубокой учености и при всемъ громадномъ богатствѣ своего ума творческими силами, которымъ математика обязана немалымъ количествомъ превосходныхъ работъ, всетаки не пренебрегалъ, повидимому, ни однимъ изъ «малыхъ сихъ», которыхъ онъ призванъ былъ учить... Но этого мало: примѣръ съ «внезапно открывшеюся дверью» въ душѣ самаго «неспособнаго» ученика съ полною ясностью указываетъ, что надо разумѣть подъ истиннымъ преподаваніемъ математики: при такомъ преподаваніи надо стремиться къ *отысканію* этой «двери» души своихъ учениковъ. Правда, то, что доступно такому крупному математику и педагогу, какъ Ламе, можетъ быть недоступно для скромнаго преподавателя средняго учебнаго заведенія; но то, къ чему не гнушался стремиться крупный ученый, на которомъ, кромѣ учительскихъ обязанностей, лежали также и обязанности по отношенію къ наукѣ, безспорно достойно подражанія со стороны тѣхъ, кто призванъ преимущественно учить дѣтей и распространять, популяризировать, въ лучшемъ смыслѣ этого слова, знаніе и образованіе, *двигать* которыя призваны другіе.

Объекты математики: число, пространство, движеніе, принадлежатъ къ числу простѣйшихъ объектовъ научнаго знанія, и математика, какъ предметъ общаго образованія, не тѣмъ трудна для учащихся, что помянутые объекты трудны для логической ихъ обработки, а именно тѣмъ, что, вслѣдствіе крайней своей простоты, она отъ учащагося требуетъ гораздо большей вдумчивости, чѣмъ объекты гораздо болѣе сложныхъ областей человѣческаго знанія, къ каковымъ принадлежатъ не только исторія, географія, грамматики иностранныхъ языковъ, но даже грамматика языка родного. Объекты математики требуютъ отъ ума прежде всего самоограниченія и власти надъ собою, безъ которыхъ онъ, умъ человѣческій, не можетъ вступить въ сравнительно узкую сферу математическихъ интересовъ. «Больше», «меньше», «равно» — что можетъ быть проще и ограниченнѣе этихъ представленій, являющихся альфой и омегой математическаго изслѣдованія? Мало того: повсемѣстность этихъ тривиальныхъ

представленій такимъ подавляющимъ образомъ дѣйствуетъ на духъ человѣка, что только изучающему математическія науки эта повсемѣстность видна во всей своей силѣ, въ то время, какъ старающійся только войти въ интересы этихъ наукъ слишкомъ сильно развлекается посторонними теченіями мысли, не видя тѣхъ теченій ея, которыя отъ него требуются при изученіи математики. Ребенокъ, приступающій къ изученію математики и жившій дотолѣ въ мірѣ живыхъ и яркихъ разнообразныхъ и сильныхъ ощущеній и представленій со-всѣмъ иного порядка, напоминаетъ собою постоянно и безвыѣздно жившаго въ столицѣ горожанина, который попадаетъ въ деревенскую глушь со всѣми несложными и безшумными особенностями ея жизни. Эта послѣдняя такъ проста, примитивна, такъ свободна отъ яркихъ впечатлѣній, что столичный житель сначала въ ней теряется и чувствуетъ себя какъ-бы придавленнымъ, благодаря отсутствію въ этой жизни тѣхъ сильныхъ впечатлѣній, къ которымъ онъ привыкъ. Такъ и ребенокъ, приступая къ изученію математики, въ особенности при современной постановкѣ преподаванія этого предмета, пораженъ тѣмъ, что ему предлагаютъ объекты, упрощенные до невозможности: линіи безъ толщины, числа безъ названія считаемыхъ предметовъ, фигуры безцвѣтныя, тѣла безтѣлесныя. Правда, нѣкоторые (напримѣръ, Даламберъ) успокаиваютъ смущеннаго душою новичка въ математическомъ мышленіи: «погодите, все сдѣлается само собою». Но гораздо лучше, если къ этому новичку все-таки придетъ на помощь человѣкъ, понимающій, гдѣ причина смущенія его ученика. Учащійся математикъ сначала совершенно не постигаетъ и долго отказывается понять, что число десять, которое, говорятъ, составляетъ «основаніе употребляемой въ ариметикѣ системы нумераціи», есть какъ разъ то-же самое число, которое ему съ дѣтства знакомо по его пальцамъ; онъ и не подозреваетъ, что $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{4}$ суть какъ разъ тѣ старыя, давно знакомыя ему доли, которыя онъ много разъ примѣнялъ въ своей значительной практикѣ надъ яблоками и другими предметами. Онъ не видитъ, если о томъ не постарается учитель, что онъ на каждомъ шагѣ встрѣчается съ тѣми числами, сложеніями, вычитаніями, треугольниками, пропорціями, перемѣнными величинами, касательными и сѣкущими, перпендикулярными и параллельными прямыми, о которыхъ идетъ рѣчь въ ненавистой ему математикѣ. Въ значительной мѣрѣ то-же относится и къ студентамъ математическихъ факультетовъ и нѣкоторыхъ специальныхъ учебныхъ заведеній по отношенію къ ученіямъ аналитики, исчисленія безконечно-малыхъ и высшей алгебры, если ихъ не научили переселяться въ идеальный, правда, по осно-

вами своими стоящій въ мірѣ дѣйствительномъ, мірѣ математическихъ величинъ и интересовъ. На это обыкновенно возражаютъ: «математика занимается фантомами, ибо геометрической линіи не существуетъ на дѣлѣ, какъ не существуетъ въ дѣйствительности геометрической окружности, вопліѣ равномернаго движенія и прямой линіи, отрицательныхъ количествъ и несоизмѣримыхъ величинъ». Да, всѣ эти идеальныя вещи не существуютъ въ дѣйствительности; но въ дѣйствительности существуютъ вещи, которыя даютъ намъ возможность образовать себѣ эти математическія понятія, и обязанность преподавателя математики — научить своихъ учениковъ связыванію своихъ только *вѣрныхъ представленій* объ этихъ вещахъ съ научными и истинными *понятіями* объ идеалахъ, къ которымъ эти неидеальныя вещи какъ-бы стремятся приблизиться *).

Міръ величинъ, чиселъ, формъ, движеній, какъ это справедливо замѣтилъ еще Кондорсе, вовсе не такъ чуждъ дѣтскому уму и воображенію, какъ въ томъ желаютъ насъ убѣдить тѣ, кто считаетъ математику наукою «сухою», «трудною» и доступною только избранныкамъ или вырождакамъ (смотря по точкѣ зрѣнія) рода человѣческаго; но этотъ міръ представляется дѣтскому уму въ реальной, а не въ идеальной формѣ; нераціональное-же обученіе математикѣ не только не старается опираться на этотъ реальный міръ дѣтскихъ математическихъ представленій, но, какъ-бы на зло всякому здравому педагогическому смыслу, старается о томъ, чтобы этотъ реальный міръ былъ по возможности скорѣе и полнѣе устраненъ изъ ума и воображенія учащагося; при этомъ нераціональное обученіе не стремится даже къ тому, чтобы идеальный міръ истинно-математическихъ представленій былъ возведенъ хотя-бы на развалинахъ міра реальныхъ представленій.

Первое условіе рациональнаго преподаванія математики состоитъ именно въ томъ, чтобы имѣющійся у учащагося міръ математическихъ представленій былъ укрѣпленъ, развитъ и дополненъ тѣмъ, чего ему еще недостаетъ; чтобы не только сужденіе, но прежде всего зрѣніе и воображеніе учащагося сроднились съ міромъ величинъ и научились-бы, по произволу учащагося, переселяться въ этотъ міръ, какъ только въ томъ представится надобность. Для выясненія этого основного требованія методики математики позволимъ себѣ при-

*) «Математическія истины — говоритъ Даламберъ — представляютъ собою въ нѣкоторомъ родѣ асимптоты истинъ физическихъ, такъ сказать, границу, къ которой послѣднія могутъ неопредѣленно приближаться, никогда ихъ не достигая».

вести нѣсколько примѣровъ, тривіальность которыхъ не будетъ, надѣмся, осуждена начинающимъ преподавателемъ. Если ученикъ, изучая стереометрію, не видитъ трехгранныхъ и двухгранныхъ угловъ, образованныхъ плоскостями стѣнъ, пола и потолка комнаты, въ которой онъ сидитъ; если онъ, взбираясь по домовой лѣстницѣ дома, въ которомъ онъ живетъ, не видитъ системы параллельныхъ плоскостей; если онъ, беря въ руки карандашъ Фабера, не видитъ, что этошестигранная правильная призма или прямой цилиндръ вращенія, хотя соответствующія ученія въ классѣ уже пройдены; если ученикъ IV класса, усваивая себѣ теорему о внутренней двуколѣнной ломаной треугольника, не видитъ своими *тѣлесными* очами, что отъ одной вершины треугольника къ другой можно пойти и по внутренней ломаной, и по внѣшней, и по нѣкоторой третьей, одна часть которой внутри треугольника, а другая—совпадаетъ съ частью одной изъ сторонъ треугольника, если онъ не видитъ всего этого своими *тѣлесными* очами, то, конечно, и ученія стереометріи, и ученія планиметріи для него будутъ очень трудны, и ему, во избѣжаніе многого множества единицъ, придется многое множество ученій геометріи выучить наизусть, т.-е. проглотить, вмѣстѣ съ текстомъ теоремы, также весь текстъ доказательства съ буквами чертежей, знаками дѣйствій и случайными опечатками. Ибо, если онъ не видитъ того, что можетъ видѣть всякій человѣкъ, одаренный здравымъ смысломъ, то его, стало быть, не научили это видѣть, и почтенный преподаватель, подъ руководствомъ котораго учится этотъ несчастный мученикъ низшей математики, что-нибудь весьма важное упустилъ изъ виду при своемъ преподаваніи; скорѣе всего онъ упустилъ изъ виду, что хотя умозрѣніе вещь очень хорошая, но далеко не лишняя вещь также здравый смыслъ учащагося.

«Кто желаетъ понять поэта—говорить Гёте—долженъ слѣдовать за нимъ по всѣмъ путямъ его», т.-е. долженъ сродниться со всѣмъ міромъ его чувствованій и представленій, т.-е. со всѣмъ душевнымъ міромъ его. Но когда говорятъ, что ученики не понимаютъ учителя, то это обозначаетъ также прямо противоположное, а именно, что учитель не понимаетъ своихъ учениковъ. Если учитель математики желаетъ, чтобы ученики понимали его и учились у него его предмету, то онъ долженъ прежде всего добиться того, чтобы они сжились, сроднились съ тѣмъ міромъ представленій и идей, въ которомъ живетъ онъ и его предметъ; онъ, какъ поэтъ, долженъ заставить своихъ учениковъ слѣдовать за нимъ по «путямъ» его представленій и сужденій; но, кромѣ того, онъ обязанъ также переселяться, въ случаѣ

надобности, въ міръ непремѣнно вѣрныхъ наглядныхъ, реальныхъ представленій, въ которомъ живетъ его ученикъ: иначе необходимое состояніе взаимнаго пониманія между учителемъ и ученикомъ непремѣнно нарушится, и тогда невозможно учителю дѣйствительно *учить* своего ученика въ томъ значеніи слова «учить», которое установилъ еще Жакото.

Viva vox учителя, т.-е. собственно преподаваніе и дѣятельное участіе преподавателя въ *классныхъ* занятіяхъ учащихъ, вообще необходима, но особенно необходима при преподаваніи математики *дѣтямъ* и еще неискушеннымъ въ математическомъ мышленіи. Мы не желаемъ этимъ сказать, что студентъ высшаго учебнаго заведенія для вполне успѣшныхъ занятій высшею математикою можетъ совершенно обойтись безъ лекцій талантливаго и мыслящаго профессора; но въ этихъ лекціяхъ для занимающагося студента важно изложеніе профессоромъ не всего предмета, а только тѣхъ статей послѣдняго, въ которыхъ замѣчается какъ-бы нѣкоторое скопленіе идей, особенно тонкихъ и плодотворныхъ, если можно такъ выразиться, имѣющихъ не только техническое, но и философское, методологическое значеніе. Несомнѣнно, что многое въ каждомъ изъ отдѣловъ такъ-называемой высшей математики занимающійся студентъ можетъ себѣ усвоить благодаря любому печатному курсу даннаго предмета; въ помощи-же профессора онъ нуждается въ охарактеризованныхъ выше философски-методологическихъ статьяхъ курса. Не такова роль учителя средняго учебнаго заведенія: онъ не только долженъ учить данному предмету во всѣхъ его подробностяхъ, не подразумѣвая ничего такого, чего не подразумѣваютъ ученики его: онъ часто, какъ мы это видѣли выше, долженъ брать на себя также трудъ выработки и укрѣпленія тѣхъ первоначальныхъ представленій въ умѣ учащагося, на почвѣ которыхъ зиждется его предметъ, которыя учащійся, строго говоря, долженъ былъ пріобрѣсти ранѣе, чѣмъ приступить къ изученію даннаго предмета, но которыхъ не приносятъ съ собою изъ дому громадное большинство учащихся, приступающихъ къ изученію этого предмета *). Но даже между самымъ образцо-

*) Мы не хотимъ этимъ сказать, что профессора высшихъ учебныхъ заведеній не могутъ быть также *учителями* своихъ слушателей; но они не обязаны быть таковыми и, при современной организаціи преподаванія въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, возможны два равноправныхъ типа профессора: профессора-учителя и профессора, подъ руководствомъ котораго можетъ заниматься только тотъ, кто стремится къ самоусовершенствованію и къ специализированію своихъ познаній въ данномъ предметѣ. Въ среднихъ-же учебныхъ заведеніяхъ желателенъ только учитель, притомъ учитель *всего* класса; самоусовершенствованія-

вымъ профессоромъ высшаго учебнаго заведенія, принадлежащимъ къ типу учителей-профессоровъ, и учителемъ средняго учебнаго заведенія есть громадная разница уже потому, что профессоръ имѣетъ дѣло все-таки съ взрослыми слушателями. Однимъ изъ величайшихъ учителей-профессоровъ, какихъ знаетъ исторія преподаванія математики, былъ, безъ сомнѣнія, Ламе; но онъ, какъ рассказываютъ, въ началѣ каждой лекціи вручалъ каждому изъ своихъ слушателей собственноручно изготовленный листочекъ, на которомъ значились всѣ формулы и чертежи въ томъ порядкѣ, въ какомъ они ему понадобятся во время лекціи. Этотъ пріемъ, превосходный, когда имѣешь дѣло со студентами, и принадлежащій къ числу, такъ сказать, педагогическихъ пріемовъ университетскаго преподаванія, въ среднемъ учебномъ заведеніи не можетъ быть примѣняемъ, да и польза его для юнаго ученика этого заведенія сводилась-бы къ нулю.

Не такъ еще давно въ нашей методической литературѣ, составляющей сколокъ съ нѣмецкой, *формы* преподаванія, какъ она понимается въ педагогикѣ, придавалось очень большое значеніе: это было время увлеченія катехитической формою обученія и многочисленными ея видоизмѣненіями и разновидностями. Это было какъ-бы временемъ исполнѣ естественной реакціи противъ догматическаго обученія и самой подходящей для такого обученія формы, а именно противъ формы излагательной, акроаматической. Къ сожалѣнію, исключительно катехитическая форма обученія, при преподаваніи математики въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ примѣнима только въ весьма ограниченныхъ размѣрахъ, такъ-что учащему математикѣ нельзя успокоиться на томъ, что онъ въ своемъ преподаваніи примѣняетъ катехитическую форму преподаванія. Разсмотримъ, хотя-бы вкратцѣ, каждый изъ отдѣловъ низшей математики съ точки зрѣнія формы преподаванія. 1) Ариметика низшихъ классовъ, конечно, не допускаетъ акроаматической формы преподаванія въ сколько-нибудь значительныхъ размѣрахъ: помимо того, что ученики низшихъ классовъ не умѣютъ слушать лекцій и выносить изъ нихъ что-нибудь существенное, и самый предметъ требуетъ отъ ученика много спеціальной, предварительной умственной работы надъ выработкою основныхъ представленій и надъ усвоеніемъ технической стороны предмета; но столь-же мало

же въ какомъ-нибудь направленіи, выходящемъ за предѣлы классныхъ занятій, учащійся въ среднемъ учебномъ заведеніи можетъ добиться внѣклассными занятіями, отъ руководства которыми, конечно, не откажется ни одинъ учитель средняго учебнаго заведенія, если онъ въ этомъ увидитъ надобность и пользу для препорученнаго его попеченіямъ ученика изъ числа особенно талантливыхъ.

приложима къ преподаванію ариѳметики и исключительно катехитическая форма обученія: въ этомъ предметѣ большинство чисто-ариѳметическихъ ученій не могутъ быть, при самой искусной катехизаціи, выработаны самими учащимися, и наиболѣе пригодна катехитическая форма только въ слѣдующихъ случаяхъ: а) при рѣшеніи задачъ какъ психологически-подготовительнаго, такъ и прикладно-ариѳметическаго характера, б) при выработкѣ у учащихся навыка въ быстромъ *умственномъ* вычисленіи и в) при усовершенствованіи учащихся въ томъ, что они уже знаютъ, но еще не безукоризненно хорошо. Во всѣхъ-же прочихъ случаяхъ форма преподаванія ариѳметики, какъ таковой, должна быть по возможности смѣшанною, приноровляясь во всякій данный моментъ къ потребностямъ этого послѣдняго; въ особенности ясно долженъ себѣ учащій ариѳметикѣ представлять роль ариѳметическихъ простыхъ задачъ и упражненій въ дѣлѣ выработки и укрѣпленія вѣрныхъ ариѳметическихъ представленій, а также роль учебника для приданія уже усвоенному учащимися окончательной формы, и тогда роль собственно преподаванія его очевидна: не придерживаясь никакой формы преподаванія преимущественно предъ другими, онъ долженъ заставить классъ и каждого учащагося въ отдѣльности *работать* въ его присутствіи и, благодаря этому, и въ его отсутствіи, надъ тѣмъ, что ему даютъ задача и числовой примѣръ и чего ему не можетъ дать учебникъ. 2) Алгебра, которой преподаваніе начинается позже, а именно въ одномъ изъ среднихъ классовъ средняго учебнаго заведенія, только при преодолѣніи трудностей перехода отъ ариѳметики къ алгебрѣ тоже не допускаетъ примѣненія излагательной формы преподаванія; но въ послѣдствіи эта послѣдняя форма вступаетъ все больше и больше въ свои права, хотя въ случаяхъ, когда должны быть *выработаны* совершенно новыя понятія и представленія, она должна чередоваться съ формою катехитическою и эвристическою, изобрѣтательною; къ числу подобныхъ понятій принадлежатъ понятія объ отрицательныхъ количествахъ, о значеніи нѣкоторыхъ символическихъ выраженій, о корнѣ уравненія или системы уравненій, о числѣ несоизмѣримомъ съ единицею, и т. п. Должно помнить при этомъ, что каждое изъ новыхъ понятій не должно быть сразу поднимаемо преподавателемъ на полную высоту своего положенія въ наукѣ, а что, напротивъ, всякій разъ надо начинать съ этого понятія съ самой скромной, элементарной точки зрѣнія, памятуя, что таково и историческое развитіе этихъ понятій; обобщенія надо проводить не гигантскими, а по возможности скромными шагами, дабы не утратить начинающаго, а, напротивъ, ободрить его и дать

ему реальную почву для его дальнѣйшаго движенія въ гору. Начиная съ ариѳметическаго, по возможности, случая и постепенно развивая его и усложняя или упрощая (смотря по надобности), можно придти къ тому, что алгебра и въ тѣхъ своихъ частяхъ, гдѣ она является только языкомъ математики, и въ тѣхъ, гдѣ она является средствомъ для разрѣшенія чуждыхъ ей по существу вопросовъ и, наконецъ, въ тѣхъ, гдѣ она является представительницей уже собственныхъ своихъ задачъ, будетъ для учащагося не только доступна, но даже прямо интересна. При этомъ, точно такъ-же какъ и при преподаваніи ариѳметики, самъ учитель долженъ стараться дать только то, чего не можетъ дать ученику ни задачникъ, ни учебникъ, и форма преподаванія должна быть смѣшанная, а точки зрѣнія должны постепенно развиваться, такъ сказать, на глазахъ учащихся, и, начавъ съ фазы представленій самыхъ простыхъ и постепенно пройдя всѣ промежуточныя фазы, дойти до точекъ зрѣнія отвлеченныхъ; притомъ на каждой точкѣ зрѣнія учащій долженъ остановиться съ учащимися такъ долго, сколько необходимо для того, чтобы она была учащимися усвоена вполне, т.-е. не долженъ удовлетворяться лишь тѣмъ, что онъ разскажетъ или объяснитъ учащемуся подробно данную точку зрѣнія, а долженъ стремиться, чтобы и учащійся вполне ею овладѣлъ. 3) Что касается геометріи, то при преподаваніи этого предмета примѣнимы какъ излагательная, такъ и катехитическая форма преподаванія, а въ особенности примѣнима форма эвристическая, на которой такъ настаиваютъ Виттштейнъ въ своихъ методическихъ работахъ и Рейдтъ въ своемъ руководствѣ къ преподаванію математики. Но ни одной изъ этихъ формъ не слѣдуетъ отдавать особенное преимущество; при сколько-нибудь значительномъ, со стороны учащаго, увлеченіи одною изъ этихъ формъ въ ущербъ другимъ, учащимся почти неизбѣжно приносится какой-либо вредъ: при увлеченіи излагательною формою, они не достаточно научаются мыслить сколько-нибудь самостоятельно въ вопросахъ геометріи; при увлеченіи катехитическою формою, они разучиваются мыслить безъ вопросовъ и пользоваться, какъ слѣдуетъ, книгою; наконецъ, при увлеченіи исключительно эвристическою формою они всегда хорошо понимаютъ учащаго, но мало учатся сами, приобретая большое самовмѣніе, не соответствующее ни ихъ дѣйствительнымъ познаніямъ, ни ихъ силамъ; надежда на то, что «все это» очень легко, часто приводитъ ихъ даже къ небрежному отношенію ко всему, кромѣ заданнаго урока, и никакія увѣренія даже любимаго и уважаемаго преподавателя въ томъ, что «все это» вовсе не такъ легко и что надо изу-

чать учебникъ и не только понимать, но и владѣть тѣмъ, что понято и что нужно будетъ впослѣдствіи, не убѣждаютъ въ томъ учащихся. Поэтому лучше всего держаться: формы излагательной при преподаваніи основныхъ частей курса геометріи, а катехитической въ немногихъ случаяхъ, когда приходится вырабатывать новыя или укрѣплять уже имѣющіяся въ умѣ учащихся представленія; эвристическою-же формою слѣдуетъ пользоваться при разработкѣ самими учениками второстепенныхъ статей курса, являющихся только рядомъ слѣдствій, вытекающихъ изъ другихъ статей, или-же при рѣшеніи ими задачъ и при доказательствѣ теоремъ, не входящихъ въ обязательный курсъ. При этомъ, конечно, не исключается также возможность пользоваться излагательною формою при прохожденіи какой-нибудь основной теоремы, эвристическою—при нахожденіи самимъ ученикомъ доказательства слѣдствія этой теоремы, а чисто-катехитическою—при выработкѣ какого-либо понятія, къ которому приводитъ эта теорема. 4) Наконецъ, тригонометрія, будучи проходима въ одномъ изъ высшихъ классовъ и требуя отъ учащагося довольно большаго количества самостоятельныхъ упражненій, можетъ быть преподаваема при исключительномъ почти употребленіи излагательной формы, уступающей свое мѣсто во время самой лекціи катехитической бесѣдѣ о значеніи новыхъ терминовъ, о текстѣ теоремы, и т. д., дабы ученики дѣйствительно усваивали себѣ то, что излагается учащимъ; въ противномъ случаѣ, конечно, вся лекція пропадетъ даже въ VIII классѣ даромъ, такъ какъ учащійся слышитъ (въ первый или во второй урокъ, на примѣръ), слово «синусъ», но значенія этого слова еще хорошенько не усвоилъ, почему и всѣ свойства синуса для него являются окутанныя туманомъ, обусловливаемымъ не трудностями предмета, а исключительно тѣмъ, что имъ еще не усвоено значеніе того или другого термина.

Вообще изъ всего изложеннаго выше съ достаточною ясностью вытекаетъ, что пользоваться исключительно одною какою-либо формою преподаванія математики въ среднемъ учебномъ заведеніи нецѣлесообразно и что въ особенности неудобна для цѣлей обученія, хотя и весьма удобна для учителей, форма излагательная, акроаматическая. Очень склонны къ злоупотребленію этою формою обученія, впрочемъ, только новички на преподавательскомъ поприщѣ или-же преподаватели, хотя и опытные, но съ сильнымъ вообще и потому непреодолимымъ во время урока вкусомъ къ научнымъ точкамъ зрѣнія, мѣшающимъ имъ въ свое время вспомнить объ истинной цѣли преподаванія математики. Какъ для тѣхъ, такъ и для другихъ часто безсозна-

тельныхъ сторонниковъ исключительно акроаматической формы обученія классъ является аудиторією, ученики—студентами, предметы обученія—науками, а уроки—лекціями, которыя они, преподаватели, «читаютъ» своимъ ученикамъ. Понятно, однако-же, что результаты, достигаемые при такомъ веденіи дѣла, непропорціональны даже незначительному труду, на нихъ затраченному, и ни мало не отвѣчаютъ тѣмъ требованіямъ, которыя могутъ быть предъявлены къ преподаванію математики въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Должно, впрочемъ, замѣтить, что у преподавателей этого типа наиболѣе выдающіеся въ классѣ ученики работаютъ превосходно, въ то время какъ у учителей, не увлекающихся излагательной формою обученія, ученики этого рода, при малѣйшей наклонности къ лѣни, залѣниваются и часто совсѣмъ отбиваются отъ рукъ, чему сочувствовать, конечно, также невозможно; вслѣдствіе этого для выдающихся учениковъ слѣдуетъ пользоваться правомъ преподавателя предлагать нѣкоторымъ ученикамъ болѣе трудныя, чѣмъ всему классу, самостоятельныя домашнія работы.

Значеніе того, что называется *viva vox* преподавателя, заключается, стало-быть, не только въ формѣ преподаванія и даже не только въ содержаніи урока, которое можетъ быть предложено учащемуся такъ, что оно возбудить, и такъ, что оно вовсе не возбудить интереса учащихся, а всецѣло въ энергическомъ возбужденіи учащихся къ полезной работѣ классной, домашней, руководимой учителемъ или же самостоятельной, т.-е. къ той работѣ, которая въ данный моментъ нужна; значеніе того, что называется *viva vox*, относится къ *духу* всѣхъ занятій учащихся, и духъ этихъ занятій зависитъ уже не отъ учебниковъ, задачникъ и прочихъ пособій преподаванія, а только отъ самого преподавателя. Духъ этотъ удовлетворителенъ, если въ учащихся есть интересъ, живой и болѣе или менѣе постоянный, къ предмету, если этотъ интересъ возбужденъ къ посильному труду, къ работѣ надъ предметомъ, если къ этой работѣ привлеченъ весь классъ, если «двери» въ умъ учащихся, раскрытію которыхъ у одного изъ самыхъ вначалѣ бездарныхъ учениковъ такъ радостно удивлялся Ламѣ, свободно и охотно раскрываются не только во время объясненія учителемъ чего-нибудь новаго, но и во время проверкѣ учителемъ познаній ученика, во время письменныхъ работъ (хотя-бы даже и проверочныхъ), во время молчаливаго выслушиванія отвѣтовъ спрашиваемаго ученика, во время изображенія на доскѣ чертежей и формулъ и во время дружнаго участія въ разрѣшеніи какого-нибудь вопроса всѣмъ классомъ, однимъ словомъ, во время всего пребыванія

учителя въ классѣ и, стало-быть, также во время домашнихъ занятій учащихся математикою. Пуассонъ, конечно, преувеличилъ и слишкомъ смѣло обобщилъ своё ощущеніе до общаго правила, сказавъ, что вообще «жизнь лишь по столько прекрасна, по скольку ее можно посвятить изученію математики и преподаванію ея», ибо жизнь, притомъ жизнь не только крупнаго геометра, но и вообще человѣка прекрасна во многихъ отношеніяхъ *). Но во время урока математики и учащій, и учащіеся ей должны быть болѣе или менѣе близки къ тому ощущенію, которое внушило упомянутому геометру его взглядъ на жизнь. Мы говоримъ не только о томъ, что учитель математики, по крайней мѣрѣ, во время уроковъ своихъ, долженъ сильнѣе, чѣмъ учитель всякаго другаго, болѣе близкаго сердцу учащихся, предмета, быть проникнутъ сознаніемъ трудности и значеніемъ своего предмета. Мы говоримъ о томъ, что уваженіе къ преподаваемому предмету, уваженіе и горячая любовь къ правдѣ и къ высшему ея проявленію въ наукѣ, къ истинѣ, уваженіе къ уму человѣческому, къ его способностямъ и изобрѣтеніямъ и ко всякому истинному знанію, наконецъ, настойчивое стремленіе къ пріобрѣтенію такого знанія могутъ развиваться у всѣхъ учащихся, только благодаря непосредственному воздѣйствію преподаванія учащаго: безъ того, что выше названо *viva vox* учителя, могутъ обойтись только люди недюжинные, масса-же нуждается въ живомъ словѣ преподавателя; не пользуясь этимъ средствомъ преподаванія, учитель можетъ задавать уроки, спрашивать учениковъ, ставить отмѣтки, можетъ достигать и нѣкоторой выучки и даже нѣкоторыхъ познаній у отличныхъ и хорошихъ учениковъ, но не можетъ достигнуть и тѣни тѣхъ результатовъ, которыхъ можно достигнуть при такомъ отношеніи къ дѣлу, при которомъ въ классныя (а чрезъ нихъ и въ домашнія) занятія учащихся вносится смыслъ, жизнь и дѣйствительная совмѣстная работа учениковъ съ учителемъ. Духъ преподаванія всецѣло зависитъ отъ учителя и нимало не зависитъ ни отъ установленныхъ программъ и плановъ преподаванія, ни отъ другихъ внѣшнихъ условій, и чѣмъ этотъ духъ выше и, такъ сказать, благороднѣе, тѣмъ достигимѣе немногосложныя, въ сущности говоря, требованія всяческихъ программъ всѣхъ возможныхъ вѣдомствъ.

*) Отвѣтственность за вѣрность приведенной цитаты, къ сожалѣнію, взять на себя не можемъ, такъ какъ ея не могли провѣрить, встрѣтивъ ее безъ указанія источника въ книгѣ Ребера, занимательной для всякаго читателя, интересующагося анекдотическими подробностями жизни и взглядовъ людей, занимавшихся математикою: A. Rébière, *Mathématiques et mathématiciens*, Paris 1889, Nony et C^o.

Если учитель математики проникнуть не духомъ боязни предъ мнимовысокими требованіями установленныхъ программъ, а духомъ любви къ своему дѣлу, если онъ не только о томъ помышляетъ, чтобы выдрессировать своихъ учениковъ къ экзаменамъ, а также о томъ, чтобы не онъ учениковъ, а ученики его учили (какъ того желалъ Руссо), если онъ въ своемъ преподаваніи будетъ отличать необходимое отъ полезнаго, только полезное отъ только интереснаго, притомъ интересное для него только отъ интереснаго для его учениковъ, то всѣ требованія программы будутъ имъ выполнены, притомъ выполнены съ наибольшею для его учениковъ пользою. Въ противномъ-же случаѣ преподаватель, и ученики безъ всякой пользы для кого-бы то ни было и для чего-бы то ни было будутъ изнемогать не только подъ бременемъ требованій установленныхъ программъ, но также и подъ бременемъ боязни за исходъ экзаменовъ и боязни даже за правильность оцѣнки познаній учащихся баллами: ученики будутъ на химическихъ вѣсахъ взвѣшивать оцѣнку ихъ познаній баллами, придавая какому-нибудь плюсу или минусу въ отнѣткѣ большее значеніе, чѣмъ всей математикѣ и всѣмъ ея отраслямъ, взятымъ вмѣстѣ, учитель-же будетъ бояться того, не отвѣтитъ-ли ученикъ, оцѣненный четверкою съ минусомъ, на экзаменѣ только на три съ плюсомъ...

Изъ всего вышеизложеннаго какъ-бы сама собою вытекаетъ оцѣнка остальныхъ средствъ преподаванія: задаванія и спрашиванія уроковъ, выполненія письменныхъ работъ учащимися, и т. д.: всѣ эти средства должны быть прежде всего сообразовываемы съ цѣлями обученія. Спрашиваніе урока должно быть не средствомъ изловленія учащагося въ незнаніи, а также средствомъ преподаванія; письменныя работы должны служить не для провѣрки учащихся (ибо кто не знаетъ, что въ такомъ случаѣ они являются только средствомъ для изощренія ума учащихся въ разныхъ хитростяхъ и способахъ обмана?), а для провѣрки *результатовъ* преподаванія.

Въ заключеніе этой статьи намъ только желательно коснуться вопроса о значеніи сочиненій по методикѣ математики для преподавателей.

Какъ извѣстно читателю, у насъ, къ сожалѣнію, распространено въ средѣ преподавателей среднихъ учебныхъ заведеній презрительное и высокомерное отношеніе къ этому рода сочиненіямъ, объясняющееся чисто-исторически: во-первыхъ, отсутствіемъ въ курсѣ нашихъ физико-математическихъ факультетовъ, призванныхъ, какъ извѣстно, готовить преимущественно преподавателей среднихъ учебныхъ заведеній по предметамъ математики и физики, не только каедръ: логики,

психологіи и философіи вообще и методологіи математическихъ наукъ въ частности, но даже какихъ-бы то ни было хотя-бы практическихъ курсовъ и упражненій, которые могли-бы нѣсколько подготовить студентовъ-математиковъ къ ихъ будущей спеціальности, т.-е. хотя-бы курса методики преподаванія низшей математики; во-вторыхъ, упомянутое презрѣніе къ сочиненіямъ по методикѣ преподаванія объясняется также тѣмъ, что первыми сочиненіями этого рода у насъ были сочиненія компилятивныя, имѣвшія въ виду преподаваніе ариѳметики въ начальныхъ школахъ, притомъ разсматривавшія это преподаваніе съ точки зрѣнія, совершенно чуждой взглядамъ преподавателей среднихъ учебныхъ заведеній, а именно съ точки зрѣнія извѣстной методы «изученія» чиселъ по Грубе,—методы, дѣйствительно шокирующей всякаго безпристрастнаго человѣка съ нѣсколько критическимъ, по отношенію къ преподаванію математики, взглядомъ на дѣло.

Должно замѣтить, что методику преподаванія низшей математики въ среднеучебныхъ заведеніяхъ берутъ подъ свою защиту превосходные труды, такихъ представителей науки и педагогики, какъ Лакруа, Дюгамель, Таннери, Серре, Оюэль, Курно, Ребьеръ, Витштейнъ, Рейдтъ. Ссылкою на эти имена мы могли-бы закончить настоящую статью, являющуюся какъ-бы скромнымъ призывомъ къ болѣе дѣятельной работѣ надъ вопросами методики низшей математики. Но мы не можемъ воздержаться еще отъ одного замѣчанія. Въ то время, какъ въ Западной Европѣ, гдѣ средняя школа существуетъ уже въ теченіе многихъ столѣтій, вопросами методики преподаванія низшей математики интересуются всѣ, сколько-нибудь прикосновенные къ преподаванію этого предмета, у насъ, въ силу нѣкоторыхъ чисто-случайныхъ обстоятельствъ, большинство преподавателей математики въ нашихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ крайне высокоумно и чуть-ли не презрительно относится къ этимъ вопросамъ, считая себя въ правѣ довольствоваться принятыми у насъ учебными пособиями и указаніями своей собственной практики, конечно, не столь авторитетной и продуманной, какъ практика западно-европейской школы. Это недоразумѣіе принадлежитъ къ числу очень грустныхъ, доказывающихъ, какъ много еще надо работать русской-общеобразовательной школѣ, чтобы достигнуть той высоты, на которой соотвѣтствующія ей учебныя заведенія находятся въ Западной Европѣ. Даже то, что новѣйшая русская математическая наука можетъ гордиться Ермаковыми, Марковыми, Некрасовыми и другими двигателями ея, не является утѣшеніемъ въ указанномъ недоразумѣіи. Ибо эти имена доказываютъ только то, что высшія учебныя заведенія для немногочисленныхъ

своихъ питомцевъ, одаренныхъ особенными талантами, дѣлають больше, чѣмъ для большинства своихъ питомцевъ, которые призваны не двигать науку, а создавать условія, столь необходимыя для возможно лучшаго и большаго распространенія средняго (а также и всякаго другаго) образованія въ нашемъ отечествѣ. О питомцахъ этой послѣдней категоріи давно уже пора позаботиться, учредивъ на первое время для студентовъ математики хотя-бы только одну новую кафедру — логики и психологіи и одинъ семинарій для разработки методики преподаванія такъ-называемой низшей математики, физики и космографіи. Это — *conditio sine qua non* не только процвѣтанія нашей юной еще средней школы, но также и развитія истиннаго математическаго знанія и стремленія къ нему въ нашемъ отечествѣ.

С. Шохоръ-Троцкій.

Московскія и петербургскія городскія начальныя училища въ 1889—1890 учебномъ году.

(Окончаніе *).

Обращаясь къ учащимъ, къ ихъ положенію, количеству труда и размѣрамъ вознагражденія **), мы остановимся прежде всего на ихъ общеобразовательномъ и педагогическомъ цензѣ.

Въ Москвѣ общеобразовательный и педагогическій уровень учительниц ***) ниже, чѣмъ въ Петербургѣ: изъ 234 петербургскихъ учительницъ только 4 имѣютъ одно среднее образованіе; всѣ остальные, кромѣ средняго, или высшее (32), или педагогическое (122 окончили педагогическіе курсы, 76—учительскія семинаріи и школы); въ Москвѣ съ такой степенью образованія нѣтъ ни одной учительницы. Трудно понять это странное явленіе, если только въ отчетѣ нѣтъ какой-либо неточности въ указаніи образовательнаго ценза, и если мы не сдѣлали

*) Въ первой статьѣ (См. «Р. Шк.», № 9, стр. 128—156) замѣчены слѣдующія опечатки:

| | | | | |
|------|------------|---------|--------------------------|--------------------------|
| Стр. | 134 строка | 19, | вмѣсто 21,760, | должно быть 12,760 |
| » | 136 | » 22 | » (11,1 ⁰ /о) | » (12,9 ⁰ /о) |
| » | 137 | » 16 | » 6,236 | » 1,246 |
| » | 142 | » 29—30 | » въ годъ отъ 154 | » въ годъ ок. 154 |
| | | | до 1.000; | за училище; |
| » | — | » 34 | » выпускныхъ | » выпускныхъ |
| | | | каждаго | на cadaго |
| » | 143 | » 18 | » Всего 239 | » Всего 259 |
| » | 153 | » 22 | » сдѣлать | » сдѣлать-же. |

**) При этомъ мы имѣли въ виду записку *М. М. Устасюлевича* о посѣщеніи имъ московскихъ училищъ, напечатанную въ «Извѣстіяхъ Городской Думы», 1891 г., № 7, стр. 499—509.

***) Образовательный цензъ учителей обозначенъ въ отчетахъ довольно неопредѣленно; можно, однако, безъ большой погрѣшности считать его одинаковымъ въ обихъ столицахъ.

какой-либо невольной ошибки. Учительницы, окончившія то высшіе, то педагогическіе курсы, встрѣчаются нерѣдко и въ провинціальныхъ захолустьяхъ; въ Петербургѣ больше двухъ-сотъ кандидатокъ по цѣлымъ годамъ ждутъ мѣста городской учительницы; многія изъ нихъ, особенно не петербургскія уроженки, съ удовольствіемъ отправились-бы въ Москву, но, повидимому, между ними никогда не возникало и рѣчи о предложеніи услугъ московскому городскому управленію. Въ числѣ старшихъ учительницъ, въ Москвѣ, есть такія, которыя окончили курсъ въ Маріинскомъ училищѣ, въ частномъ пансіонѣ; есть и такія, которыя, кажется, совсѣмъ не получили школьнаго образованія, и нѣтъ ни одной ни съ высшихъ женскихъ курсовъ, ни съ педагогическихъ. Есть, безъ сомнѣнія, какія-либо общія причины, устраняющія отъ московскихъ школъ лицъ, получившихъ высшее или педагогическое образованіе. Намъ думается, что одна изъ главныхъ причинъ, если не единственная, заключается въ уклоненіи городского управленія отъ непосредственнаго заведыванія школами. Предоставивъ хозяйничанье въ школахъ попечителямъ, городъ долженъ былъ предоставить имъ и право избранія учащихся, и хотя въ отчетѣ говорится, что учащіе «избираются по соглашенію городской управы съ попечителемъ или попечительницею училища», но, во-первыхъ, всякому понятно, что это «соглашеніе» есть пустая формальность, въ лучшемъ случаѣ сводящаяся къ извѣщенію управы о назначеніи учителя, а во-вторыхъ, соглашеніе управы требуется только при назначеніи «на мѣста старшихъ учителей и учительницъ» *); избраніе же младшихъ всецѣло предоставлено попечителю или попечительницѣ. Управа, отказавшись отъ непосредственнаго вниманія въ дѣло пріисканія и назначенія учащихся, не пожелала связать попечителей какими-либо правилами, въ которыхъ опредѣленно были бы обозначены какъ требованія отъ кандидатовъ и кандидатокъ на учительскія должности, такъ и порядокъ замѣщенія открывающихся вакансій. При отсутствіи подобныхъ правилъ и полной децентрализаціи въ управленіи училищами, городская управа не можетъ знать, есть-ли у нея кандидаты на учительскія должности, и если есть,—сколько ихъ, гдѣ и какое образованіе получили, кто изъ нихъ имѣетъ преимущественное право на занятіе имѣющей открыться вакансіи, и на чемъ право это основано. Если предполагаемый нами порядокъ не далекъ отъ истины, то неизвѣстно даже, къ кому и куда ищущій мѣста долженъ обратиться съ предложеніемъ услугъ,—сдѣлать-же визиты восьмидесяти попечителямъ

*) Такъ по крайней мѣрѣ можно заключать по прямому смыслу отчета.

не достанетъ мужества даже у самаго испытаннаго въ житейскихъ бѣдствіяхъ человѣка. Еслибъ городское управленіе держало завѣдываніе школами въ своихъ рукахъ, оно могло бы, во-первыхъ, устранить всякую тѣнь того, что называется лицепріятіемъ, протекціей и т. п., и что неизбѣжно тамъ, гдѣ дѣйствуетъ лицо, а не законъ или правило, а во-вторыхъ,—и это главное—могло-бы повысить и уравнять требованія отъ кандидатовъ и кандидатокъ на учительскія должности. Последнее же, т.-е. повышение требованій, существенно необходимо для поднятія всего учебнаго дѣла на высоту, отвѣчающую тѣмъ средствамъ, которыми располагаетъ школьный бюджетъ, и тому вниманію, съ которымъ городское управленіе Москвы относится къ народному образованію.

Выработать правила и подчинить имъ замѣщеніе учительскихъ должностей никогда не поздно.

На правила могли-бы жаловаться только тѣ изъ попечителей, которые вносятъ въ дѣло, вмѣсто любви къ школѣ, свой личный произволъ и мелкое самолюбіе; большинство-же попечителей встрѣтило-бы съ удовольствіемъ такой порядокъ, въ силу котораго учительскія мѣста будутъ занимать, такъ сказать, стихійно, безъ участія чьего-либо личнаго вкуса и мнѣнія. Едва-ли можно сомнѣваться, что такимъ порядкомъ будутъ довольны всѣ, безъ исключенія, учащіе.

Есть, какъ кажется, и еще причины, мѣшающія приливу кандидатокъ съ высшимъ образованіемъ, и одна изъ нихъ—искусственная организація учительскаго персонала: одни изъ учащихся возведены въ рангъ старшихъ учителей и учительницъ, другіе считаются младшими; одни получаютъ жалованья 500 (учителя) и 400 (учительницы), другіе только 300; первые, кромѣ этого, получаютъ добавочнаго содержанія, среднимъ числомъ, 130—146 р., послѣдніе—всего 66 р.; однимъ непременно дается квартира, другимъ или комната, или 15 р. въ мѣсяцъ квартирныхъ. Законъ не знаетъ ни старшихъ, ни младшихъ учителей въ начальной школѣ и справедливо считаетъ ихъ равными, совершенно избѣгая всякихъ намековъ на іерархію и связанный съ нею формализмъ во взаимныхъ отношеніяхъ сослуживцевъ. Завѣдываніе канцелярской частью, разумѣется, должно быть поручено кому-нибудь одному, но *завѣдывающій* и *старшій*, какъ онъ рисуется по московскому отчету, далеко не одно и то же. Къ сожалѣнію, изъ отчета нельзя усмотрѣть, какими правами городская управа надѣлила старшаго учителя и какія обязанности по отношенію къ нему возложила на младшихъ. Если никакихъ, то нельзя не пожалѣть о неравенствѣ ихъ вознагражденія, почти столь-же неосновательномъ и странномъ,

какъ и различіе въ жалованьѣ старшихъ учителей и старшихъ учительницъ. И учителя и учительницы, и старшіе и младшіе, дѣлають совершенно одно и то-же дѣло; посвящаютъ ему одинаковое количество труда и времени; несутъ передъ закономъ одинаковую отвѣтственность; педагогическій и образовательный цензъ ихъ, правда, различенъ, но различіе не всегда оказывается въ пользу старшихъ вообще и учителей—въ частности,—за что-же, спрашивается, такая немилость къ однимъ и такія щедроты къ другимъ? Вѣдь не за исполненіе-же канцелярскихъ обязанностей (если, впрочемъ, есть таковыя)? За распечатаніе немногихъ пакетовъ съ циркулярами и за составленіе несложнаго отчета было-бы достаточно прибавки въ 100—150 р., которая ежегодно или чрезъ нной какой-либо срокъ могла-бы, вмѣстѣ съ обязанностию завѣдыванія, переходить по установленной очереди отъ одного учащаго къ другому—къ третьему и такимъ образомъ обойти и поравнять всѣхъ учащихся, составляющихъ постоянный штатъ училища. Въ какой мѣрѣ заслуживаетъ похвалы и поощренія постановленіе, а можетъ быть, и обыкновеніе, въ силу котораго съ теченіемъ времени *) жалованье учащихся увеличивается, въ такой-же мѣрѣ достойно порицанія неравенство вознагражденія, зависящее не отъ продолжительности службы или степени образованія, а отъ пола учащей особы и отъ благосклонности къ ней попечителя или попечительницы. Отчетъ указываетъ на продолжительность службы и на педагогическіе таланты, какъ на основаніе повышенія въ старшіе учителя. Продолжительность службы по отношенію къ учительницамъ далеко не всегда принимается въ соображеніе, по отношенію-же къ учителямъ совсѣмъ не принимается, и всѣ они, за исключеніемъ двоихъ, на долю которыхъ не хватило мужскихъ училищъ, состоятъ въ рангѣ старшихъ учителей. Что-же касается до педагогическихъ талантовъ, то, не говоря уже о трудности ихъ оцѣнки при классной системѣ, нельзя не опасаться за недостатокъ объективности со стороны лицъ, которымъ въ этомъ случаѣ принадлежитъ первый и, какъ нужно думать, рѣшающій голосъ. Несправедливость, заложенная въ самое основаніе организаціи персонала учащихся, не можетъ благопріятствовать установленію между ними простыхъ и дружескихъ отношеній, довѣрія и взаимнаго уваженія, безъ которыхъ трудно вести съ успѣхомъ общее дѣло. Различіе въ рангахъ—и притомъ безъ всякой надобности созданное—устанавливаетъ, вѣроятно, и различную степень близости уча-

*) По отчету нельзя опредѣлить ни срока, ни цифръ прибавочнаго вознагражденія: есть прибавки въ 250 р., есть и въ 16 р. 67 к.

щихъ къ попечителю, ближайшему источнику различныхъ благъ для учащаго; а если это такъ, одного этого достаточно, чтобы нарушить товарищескія отношенія и поселить рознь тамъ, гдѣ особенно важно и нужно единство въ направленіи дѣйствій.

Опасенія наши, можетъ быть, неосновательны; можетъ быть, московскіе учителя выше расчетовъ тщеславія и мелкаго самолюбія, но мы и не выдаемъ нашихъ предположеній за дѣйствительность: мы говоримъ только о томъ, къ чему могутъ повести обыкновенныхъ смертныхъ установленныя между ними фальшивыя, неправильныя отношенія, — а что отношенія эти фальшивы и неправильны, едва-ли нужно еще доказывать.

Мы не думаемъ, что учащіе довольны существующими между ними служебными, да, пожалуй, и нравственными отношеніями; большинство не можетъ быть довольно и существующими окладами. Жалованье младшихъ учащихся не превышаетъ, въ среднемъ, 366 р., а этого слишкомъ мало даже для очень скромнаго существованія въ такомъ дорогомъ городѣ, какъ Москва. Не слѣдуетъ забывать, что у многихъ на рукахъ мать, маленькіе братья, сестры. Правда, учительскій трудъ у насъ такъ дешевъ, предложеніе, особенно въ большихъ городахъ, такъ значительно, что еслибъ, вмѣсто 300 р., платили только 150, и въ такомъ случаѣ наплось-бы много желающихъ, и оставались-бы еще кандидаты, чающіе открытія вакансій; но это обстоятельство отнюдь не говоритъ ни въ пользу неравенства окладовъ, ни въ пользу ихъ незначительности для большинства.

Не смотря на незначительное вознагражденіе большинства учащихся, московское городское управленіе расходуетъ собственно на обученіе, т. е. на вознагражденіе труда учащихся, гораздо болѣе, чѣмъ петербургское, хотя петербургскіе учителя, всѣ вмѣстѣ и каждый порознь, получаютъ больше, чѣмъ московскіе, не исключая даже и старшихъ. Въ Петербургѣ учащіе получаютъ 650 р.; въ Москвѣ—366—530—646 р. Въ Петербургѣ, при высшей платѣ за учительскій трудъ, обученіе одного учащагося стоитъ 15 р. 60 к., въ Москвѣ—18 р. 56 к. За каждого учащагося Москва платитъ *три* рублями болѣе, чѣмъ Петербургъ, что на всѣхъ учащихся въ Москвѣ составитъ около 30.000 р. въ годъ.

Явленіе это объясняется тѣмъ, что въ Москвѣ учителей (начальныхъ), сравнительно съ числомъ учащихся, больше, чѣмъ въ Петербургѣ: въ Москвѣ на каждого учащаго приходится не болѣе 39 учащихся, въ Петербургѣ около 50. Кромѣ этого, въ Москвѣ слишкомъ широко и щедро обставлено обученіе искусствамъ—пѣнію и рисованію.

Трудъ учителей искусствъ оплачивается лучше, чѣмъ начальныхъ учителей: первые получаютъ за годовой часть по 50 р., послѣдніе по 35—30—23. Есть учителя искусствъ (6), получающіе по 1.200 р.; двое получаютъ по 1.000; 32—отъ 400—800. Можно съ увѣренностью сказать, что результаты обученія искусствамъ не стоятъ, да и не могутъ стоить 32.000, затрачиваемыхъ на нихъ городомъ. Въ начальной школѣ съ трехлѣтнимъ курсомъ искусства не могутъ быть поставлены на столько серьезно, чтобы можно было выдѣлить ихъ изъ учебнаго курса и создать изъ нихъ самостоятельные предметы обученія съ отдѣльными учителями, да и притомъ еще (говоримъ о рисованіи) съ учителями—въ большинствѣ случаевъ художниками, а не педагогами. И пѣніе, и рисованіе должны занимать въ начальной школѣ видное мѣсто, но только учащій можетъ преподавать ихъ съ успѣхомъ, и ему должно быть предоставлено преимущественное на нихъ право. Что можетъ сдѣлать учитель пѣнія въ два недѣльных урока съ пятидесятиголовою толпой малыхъ ребятъ? Разумѣется, ничего;—да ни одинъ серьезный учитель и не возьмется обучать сразу 50 человекъ, зная очень хорошо, что изъ такой массы никакого хора образовать нельзя. Къ концу года дѣти разучатъ съ голоса нѣсколько дѣтскихъ пѣсенокъ,—но тѣхъ-же самыхъ результатовъ, и скорѣе лучшихъ, чѣмъ худшихъ, достигнетъ и учащій, если онъ хоть нѣсколько знакомъ съ основными приемами обученія и не совсѣмъ лишенъ голоса, какъ большинство учителей пѣнія.

На пѣніе въ начальной школѣ нужно смотрѣть, какъ на одну изъ составныхъ частей курса гимнастики, какъ на упражненіе легкихъ и голосоваго аппарата, и обучать этому искусству слѣдуетъ всегда и вездѣ, гдѣ и когда представится къ тому случай: передъ началомъ и послѣ уроковъ, во время большой перемѣны, гимнастики, даже урока, если учащій найдетъ нужнымъ такъ или иначе повліять на настроеніе дѣтей. Такому пѣнію можетъ обучать только учитель общихъ предметовъ, педагогъ, въ глазахъ котораго отдѣльные предметы обученія являются только различными сторонами одного и того-же въ сущности недѣлимаго цѣлаго. То-же слѣдуетъ сказать и о рисованіи. Оно должно имѣть лишь прикладной характеръ и важно не само по себѣ, а исключительно съ методической его стороны, какъ средство развить наблюдательность, глазъ и руку; если при этомъ учитель сумѣетъ пробудить въ душѣ дѣтей чувство изящнаго, онъ сдѣлаетъ слишкомъ многое; но ставить въ начальной школѣ эстетическія задачи цѣлью обученія рисованію было-бы большой ошибкой: цѣль эта слиш-

комъ неопредѣленна и условна, чтобы можно было, въ виду ея, правильно установить обученіе искусству.

Рисованію, какъ и пѣнію, должны обучать учителя и учительницы общихъ предметовъ. Изъ массы учащихся найдутся многіе, можетъ быть даже большинство, которые ни пѣть, ни рисовать совѣтъ не умѣютъ; найдутся, вѣроятно, и такіе, которые къ этимъ искусствамъ не чувствуютъ ни малѣйшей склонности. Оставляя этихъ послѣднихъ въ сторонѣ, московское городское управленіе должно-бы придти на помощь всѣмъ остальнымъ и открыть для нихъ даровые курсы пѣнія и рисованія, положивъ имъ потомъ за обученіе въ своемъ классѣ по 50 р. за каждое искусство. Черезъ три-четыре года дѣло обученія искусствамъ было-бы, за немногими исключеніями, въ рукахъ самихъ учащихся и, главное, было-бы поставлено цѣлесообразнѣе и правильнѣе и дало-бы лучшіе результаты, чѣмъ въ настоящее время. Само собою разумѣется, что курсы для учащихся не должны обращаться въ консерваторію и академію художествъ, съ громоздкими программами, обширнымъ штатомъ маэстро и художниковъ, экзаменами и т. п. Въ руководители курсовъ должны быть приглашены не звѣзды первой величины на своемъ горизонтѣ, а художники-педагоги, отъ которыхъ можно требовать знакомства съ постановкой преподаванія этихъ искусствъ тамъ, гдѣ они уже культивировались, съ методикой преподаванія ихъ въ народной школѣ и многого другаго, на что служители чистаго искусства обыкновенно не обращаютъ никакого вниманія. Дѣльные преподаватели найдутся тѣмъ скорѣе, что городское управленіе можетъ назначить имъ высокій гонораръ. Въ виду временнаго существованія курсовъ и той пользы, которую принесутъ они школѣ, учащимъ и самому городу, удешевивъ въ будущемъ обученіе искусствамъ, какія-нибудь 4—5 тысячъ на устройство классовъ не могутъ показаться обременительными. Пѣніе и особенно рисованіе въ рукахъ учащихся не дадутъ такихъ казовыхъ результатовъ, какіе въ отдѣльныхъ случаяхъ могутъ встрѣтиться въ настоящее время; но то несомнѣнно, что оба эти искусства будутъ поставлены правильнѣе, мѣсто и время будетъ отведено имъ сообразнѣе съ ихъ значеніемъ въ системѣ воспитанія, и общіе результаты такой постановки будутъ значительнѣе.

Реорганизанція московскихъ школъ въ этомъ отношеніи, не уравнивая содержанія учащихся, могла-бы увеличить на 20% скудные оклады двухъ третей всего учащаго персонала, и это, какъ разъяснено выше, не было-бы ея единственнымъ полезнымъ слѣдствіемъ.

Искусственно созданное неравенство служебнаго положенія москов-

скихъ начальныхъ учителей вызвало ничѣмъ не оправдываемое неравенство вознагражденія за трудъ, совершенно одинаковый для всѣхъ и каждого изъ нихъ. Могутъ-ли эти неравенства благопріятствовать успѣхамъ дѣла?

Какъ выгодныя, такъ и невыгодныя стороны въ постановкѣ учебно-воспитательнаго дѣла находятъ свое матеріальное воплощеніе въ *стоимости* училищъ, или, другими словами, въ стоимости народнаго образованія.

Московскій отчетъ справедливо указываетъ на *число* окончившихъ, какъ на мѣрило стоимости обученія и производительности расходовъ на народное образованіе.

Число *учащихся* представляетъ величину слишкомъ сложную, неустойчивую и легко измѣняющуюся. Въ началѣ года въ московскихъ училищахъ было около $10\frac{1}{2}$ т. учащихся, и стоимость каждого изъ нихъ не превышала 37 р.; къ концу года осталось 9.903, и стоимость увеличилась до 38 р. 70 к.; учащійся въ параллельныхъ классахъ стоитъ не болѣе 20 р., не считая квартиры; учащійся въ основныхъ—болѣе 40 р. (до 42 р.). Стоимость *учащагося* необходимо слѣдуетъ принять во вниманіе при разсмотрѣніи отдѣльныхъ статей бюджета народнаго образованія; но отъ нея нельзя прямо и непосредственно дѣлать заключенія о стоимости *обученія*, или, говоря точнѣе, исполненіе программъ, которое является конечной цѣлью ученія и *опредѣляетъ* собою характеръ и организацію школы. Правда, многіе выходятъ изъ училищъ, не окончивъ курса, и, повидимому, было-бы несправедливо измѣрять полезность затратъ исключительно числомъ окончившихъ. Очень можетъ быть, что кое-кто изъ неокончившихъ и не даромъ просидѣлъ въ школѣ; но о нихъ трудно сказать, что именно они вынесли изъ школы, и стоятъ-ли приобрѣтенныя ими знанія тѣхъ затратъ, которыхъ потребовало временное пребываніе ихъ въ школѣ. Такъ, въ первомъ классѣ московскихъ мужскихъ училищъ было, въ началѣ года, 2.137 учениковъ; перешло во 2-й классъ 1.161, т.-е. нѣсколько болѣе половины; оставлено на 2-й годъ 672; выбыло 304. Что сказать объ этихъ послѣднихъ? Можно-ли утверждать, что были такіа дѣти, которыя уже научились читать и писать, которымъ, слѣдовательно, школа уже дала нѣчто и не даромъ издержала на нихъ 12.000 р.? Гораздо вѣроятнѣе заключить, что какъ 672 ученика, оставленные въ классѣ, не выучились порядочно читать и писать, такъ 304 ученика, оставлявшіе школу на протяженіи всего учебнаго года, не научились ни тому, ни другому. Учащійся, выходящій изъ средняго отдѣленія (2-го класса), разумѣется, научился читать и писать, но

эти приобрѣтенія не стоятъ 80 или 120 р., т.-е. суммы, на которую въ деревнѣ можно содержать цѣлую школу грамоты.

Значительная часть выбывающихъ, оставляя однѣ школы, поступаетъ въ другія городскія-же, въ качествѣ полуграмотныхъ или грамотныхъ,—но тѣмъ труднѣе опредѣлить дѣйствительное число выбывшихъ.

Для опредѣленія качества и цѣнности школы, особенно начальной, только число окончившихъ можетъ быть принято за достаточное основаніе.

Въ Москвѣ окончило курсъ 1.284 (со свидѣтельствами 1.243), или 12,9% всего числа учащихся въ концѣ года; въ Петербургѣ окончило 2.069, или 17,4%.

Каждый окончившій Москвѣ стоитъ 294 р. (до 311); Петербургу—250 (259). При меньшемъ числѣ учащихся, въ Петербургѣ оканчивается болѣе на 785, т.-е. болѣе чѣмъ на 62%. Эта послѣдняя цифра служить выраженіемъ превосходства петербургской школы въ сравненіи съ московской. Чтобы достигнуть такого-же числа выпускныхъ, при существующей организаціи, Москва должна увеличить свой бюджетъ на 230.000, т.-е. довести расходы на начальныя училища до 600.000, вмѣсто 377.500, ассигнуемыхъ нынѣ.

Незначительный процентъ оканчивающихъ въ московскихъ училищахъ показываетъ, что нормальный курсъ ученія продолжается тамъ не менѣе пяти лѣтъ, что подтверждается и слѣдующими данными: въ 1-мъ классѣ было 5.372 учащихся; переведено 2.997, т.-е. менѣе 56%; во второмъ классѣ числилось 3.530; переведено всего 1.812, т.-е. нѣсколько болѣе 51%; въ 3-мъ классѣ, если не считать окончившими тѣхъ, которые не получили установленныхъ свидѣтельствъ, осталось на второй годъ около 15%.

Число переводимыхъ изъ одного класса въ другой поражаетъ своей незначительностью. Не надо забывать, что одноклассное городское училище есть училище *начальное*, элементарное, дающее тотъ общеобразовательный minimum, усвоить который въ теченіе трехъ лѣтъ могутъ, за незначительными исключеніями, всѣ дѣти въ возрастѣ отъ 7—8 до 12 лѣтъ. Исключенія, какъ замѣчено, должны быть: каковы-бы ни были курсы, хотя бы онѣ ограничивались простымъ механизмомъ чтенія и письма и общеупотребительными молитвами, всегда найдутся дѣти, на столько обдѣленные судьбой или природой, что и онѣ окажутся слишкомъ труднымъ для ихъ умственныхъ силъ, а въ нѣкоторыхъ единичныхъ случаяхъ совершенно неодолимымъ; но такихъ дѣтей, какъ показываютъ наблюденія, не можетъ быть болѣе

8—10%: всѣ остальные, казалось-бы, должны въ теченіе трехъ лѣтъ усваивать курсъ начальной школы, въ теченіе года—курсъ отдѣльнаго класса.

О слабыхъ сторонахъ классной системы мы уже говорили. Съ дѣленіемъ на классы связаны и переводныя испытанія. Мы отказываемся понять ихъ смыслъ и необходимость. Если въ программу *перваго* класса входитъ грамота въ тѣсномъ смыслѣ, т.-е. усвоеніе механизма чтенія и письма, устное изложеніе небольшихъ статейекъ, списываніе съ книги и счетъ, въ предѣлахъ 20—50, то, казалось-бы, учащихся, имѣющихъ дѣло съ однимъ только классомъ и посвящающихъ ему не менѣе 16 часовъ въ недѣлю (16—21), долженъ подготовить къ переводу по крайней мѣрѣ 80% , т.-е. 40 изъ 50; изъ остающихся 20% учащихся—10% , какъ предполагено выше, малоспособные и совсѣмъ неспособные; 10% можно положить на различныя случайности и несовершенства преподаванія, —въ лучшихъ школахъ не должно быть и этихъ 10% остающихся. Итакъ, должно-бы быть переведено по крайней мѣрѣ 80% изъ 1-го класса во 2-й: въ дѣйствительности переходить не болѣе 56%. Незначительность послѣдней цифры тѣмъ болѣе удивительна, что въ 1889—1890 г. поступило въ 1-й классъ грамотныхъ мальчиковъ 57%, дѣвочекъ—болѣе 47%: такимъ образомъ оказывается, что число мальчиковъ, усвоившихъ курсъ младшаго отдѣленія, т.-е. грамоту въ тѣсномъ смыслѣ, ниже числа поступившихъ грамотными: поступило 57%, переведено—54%; число дѣвочекъ, переведенныхъ во 2-й классъ, только на 10% выше числа поступившихъ грамотными: поступило 47%, переведено 57%.

Сопоставленіе числа учащихся въ 1-мъ классѣ съ числомъ переведенныхъ указываетъ, что курсъ 1-го класса—двухлѣтній: переводятся, разумѣется, прежде всего тѣ, которые были оставлены на второй годъ (около 30%), а затѣмъ—тѣ изъ поступившихъ, которые порядочно знали грамоту. Вообще-же число переведенныхъ равняется числу поступившихъ грамотными или очень близко къ нему. Такъ, въ Арбатскомъ 1-мъ женскомъ училищѣ учащихся въ 1-мъ классѣ было 56, изъ нихъ грамотныхъ въ началѣ курса—34, переведено 34; Крутицкомъ—60, грамотныхъ—39, переведено 32; Мѣщанскомъ 1-мъ—56, грамотныхъ—28, переведено 28; Пречистенскомъ-Александровскомъ—47—30—26; Тверскомъ 2-мъ—21—11—11; Сокольническомъ—59—40—35; Арбатскомъ 2-мъ мужскомъ учащихся было 51, грамотныхъ—33, переведено 33; Балканскомъ—58—38—33; Басманномъ - Александровскомъ—57—39—28; Красносельскомъ—51—35—25; Пречистенскомъ - Петровскомъ—59—49—33; Мясницкомъ—

Петровскомъ—56, грамотныхъ—51, переведено 36, и въ мн. др. тоже самое. Вообще около $\frac{2}{3}$ училищъ при переводѣ держится такихъ-же правилъ, какъ только что перечисленные, и только въ $\frac{1}{3}$ встрѣчается превышеніе числа переведенныхъ надъ числомъ грамотныхъ въ началѣ года (въ мужскихъ—Андроньевскомъ, Каретнорядскомъ, Яузскомъ 2-мъ и нѣкоторыхъ другихъ; въ женскихъ—Арбатскомъ 2-мъ, Грузинскомъ, Красносельскомъ, Мясницкомъ, Преображенскомъ, Рогожскихъ 2-мъ, 3-мъ и 4-мъ, Серпуховскомъ 2-мъ, Сухаревскомъ, Тверскомъ 1-мъ, Хамовническомъ и нѣкоторыхъ другихъ).

На 1890—1891 учебный годъ ожидается (теперь уже фактъ совершившійся, и любопытно будетъ провѣрить его по отчету за истекшій годъ) слѣдующее: изъ 1.585 дѣтей, оставленныхъ въ 1-мъ классѣ (число поразительное для элементарной школы!), около 15% не возвратится въ училища; изъ 4.260, принятыхъ въ училища, въ 1-й кл. должно поступить не менѣе 4.000, что съ оставшимися дастъ 5.375 (съ небольшимъ 51%, какъ въ разсматриваемомъ году); въ этомъ послѣднемъ числѣ—грамотныхъ, т.-е. умѣющихъ читать и писать, 1.320 (33%) изъ вновь поступившихъ и 1.380 оставшихся на 2-й годъ, всего 2.700, или нѣсколько болѣе половины всего числа учащихся въ 1-мъ классѣ. При этомъ мы не считали полуграмотныхъ, т.-е. умѣющихъ только читать, число которыхъ должно быть не менѣе 400; вмѣстѣ съ этими послѣдними число грамотныхъ въ 1-мъ классѣ достигнетъ 57%. Около этого %, и мы думаемъ—скорѣе ниже, чѣмъ выше, должно быть переведено, въ истекшемъ маѣ, во 2-й классъ.

Во второмъ классѣ мы встрѣчаемся съ тѣмъ-же явленіемъ: учащіеся дѣлятся на двѣ почти равныя группы, изъ которыхъ одна (въ женскихъ училищахъ около 52%, а въ мужскихъ около 50%) переводится въ 3-й классъ, а другая остается на слѣдующій годъ (остается, правда, около $\frac{2}{3}$, а $\frac{1}{3}$ выбываетъ въ теченіе года): такимъ образомъ и во 2-мъ классѣ для большинства учащихся установленъ двухгодичный курсъ, что особенно замѣтно въ мужскихъ училищахъ, изъ коихъ во многихъ двухлѣтній курсъ существуетъ, повидимому, для всѣхъ безъ исключенія; такъ, въ Каретнорядскомъ оставлено на второй годъ 15, переведено 12; Мѣщанскомъ-Петровскомъ (1-я параллель) оставлено 16, переведено 14; Прѣсенскомъ 1-мъ Петровскомъ 18 и 16, во 2-мъ 16 и 14; Рогожскомъ 3-мъ (1-е параллельн.) оставлено 28, переведено 22; Яузскомъ 2-мъ (2-е параллельн.) оставлено 19, переведено 12. Изъ мужскихъ училищъ только пять [Балканское, Мясницкое-Петровское, Рогожское-Петровское, Смоленское-Александровское и Хамовническое 2-е] и изъ женскихъ около десяти (Арбат-

ское 1-е, Крестовское, Лефортовское (1-е параллельн.), Маринское, Мѣщанское 1-е (1-е параллельн.), Преображенское, Рогожское 2-е (2-е параллельн.), Срѣтенское, Сухаревское, Тверское 1-е (1-е параллельн.)], въ которыхъ число переведенныхъ (отъ 12 до 25) значительно превышаетъ число оставленныхъ (отъ 2—8).

Въ числѣ окончившихъ, разумѣется, были дѣти, обучавшіяся въ училищѣ *не болѣе трехъ* лѣтъ. Отчетъ указываетъ, что «въ числѣ экзаменовавшихся было довольно много, около 50, дѣвочекъ, имѣющихъ всего 10 лѣтъ. Также было достаточно и мальчиковъ, всего 38, не достигшихъ одиннадцатилѣтняго возраста». Такія дѣти учились въ городскомъ училищѣ, конечно, не болѣе трехъ лѣтъ; но рядомъ съ этимъ числомъ могло-бы быть поставлено другое — число дѣтей, обучавшихся въ школѣ болѣе пяти лѣтъ. Къ сожалѣнію, въ отчетѣ нѣтъ свѣдѣній о продолжительности школьнаго обученія оканчивающихъ, хотя, судя по «картѣ о заявляющихъ желаніе поступить», въ рукахъ статистическаго отдѣленія управы и были нѣкоторыя данныя для изслѣдованія этого въ высшей степени важнаго вопроса. Для опредѣленія дѣйствительной стоимости обученія—съ одной стороны, съ другой—для правильнаго рѣшенія вопроса о выполнимости программы начальныхъ училищъ въ теченіе трехъ лѣтъ, необходимо собрать точныя свѣдѣнія о томъ, сколько именно лѣтъ обучались дѣти въ городскихъ или какихъ-либо иныхъ училищахъ, чтобы усвоить *minimum* общаго образованія.

Московскій отчетъ совершенно вѣрно замѣчаетъ, что «признакомъ правильнаго веденія училища, а слѣдовательно и его должной, *не предполагая блестящей*, успѣшности, часто можетъ быть количество дѣтей, оканчивающихъ курсъ» (стр. 43). Слово «часто» мы замѣнили-бы словомъ «всегда», особенно для такихъ училищъ, какъ начальное, въ которомъ дается лишь *minimum* общаго образованія: дѣти, не достигшія этого *minimum'a*, не приобрѣли въ сущности ничего, что могло дать имъ начальное училище; обученіе-же чтенію и письму нельзя ставить въ заслугу школѣ, которая принимаетъ не менѣе 50% грамотныхъ, не говоря уже о томъ, что городское училище — школа слишкомъ дорогая для простой грамоты. Эти замѣчанія мы позволили себѣ высказать въ виду того, что московскій отчетъ, указывая на число окончившихъ, какъ на критерій успѣшности школы, повидимому, не придаетъ ему должнаго значенія. Съ удовольствіемъ замѣчая, что въ нѣсколькихъ училищахъ (семи женскихъ и двѣнадцати мужскихъ) число окончившихъ было болѣе 20, отчетъ не обращаетъ вниманія на то, что, напримѣръ, въ Лефортовскомъ женскомъ учи-

лицѣ окончила 21 изъ 215 учащихся, т.-е. окончило менѣе 10⁰/₀; въ Рогожскомъ 2-мъ—28 изъ 237, т.-е. нѣсколько болѣе 11⁰/₀; въ Рогожскомъ 4-мъ женскомъ—22 изъ 183, около 12⁰/₀; Прѣсенскомъ—22 изъ 174,—12⁰/₀ и т. д., т.-е. во всѣхъ этихъ училищахъ число выпускныхъ, при значительной абсолютной величинѣ, менѣе, однако, средняго числа окончившихъ (12,9⁰/₀),—другими словами: успѣшность въ нихъ менѣе значительна, чѣмъ въ училищахъ, не бросающихся въ глаза числомъ выпускныхъ.

Для полноты картины московскаго училища прибавимъ и еще одну черту—возрастъ учащихся, вообще гораздо болѣе значительный, чѣмъ въ петербургскихъ училищахъ.

Въ московскомъ отчетѣ совѣмъ не показано возраста 7—8 лѣтъ *); въ петербургскихъ училищахъ такихъ малолѣтнихъ 8,16⁰/₀; въ возрастѣ до 10 лѣтъ включительно въ Москвѣ 35,8⁰/₀, въ Петербургѣ—51,8⁰/₀—разница весьма значительная въ пользу московскихъ училищъ: учащіяся, въ соответствующихъ отдѣленіяхъ, по крайней мѣрѣ на годъ старше петербургскихъ.

Сравнивая, по продолжительности обученія, московскія училища съ петербургскими, мы приходимъ къ заключенію, что курсъ ученія въ послѣднихъ значительно короче. «Изъ 2.111 дѣтей, представленныхъ къ выпускному экзамену, 826, т.-е. около 40⁰/₀, пробывши въ училищахъ болѣе *трехъ* лѣтъ» (см. «Спб. городск. учил. въ 1890 г.», стр. 67). Далѣе въ отчетѣ находимъ замѣчаніе, что «цыфры, показывающія число обучавшихся *не* болѣе 3-хъ лѣтъ, значительно выше дѣйствительнаго, и наоборотъ—показанное число обучавшихся болѣе 3-хъ лѣтъ гораздо ниже дѣйствительнаго числа» (стр. 71). Если мы, въ виду такого категорическаго утвержденія отчета, увеличимъ *вдвое* ⁰/₀ обучавшихся болѣе 3-хъ лѣтъ, то и въ этомъ случаѣ продолжительность обученія оканчивающихъ не перейдетъ за предѣлы 4-хъ лѣтъ (3,8 года).

Процентное отношеніе учащихся въ различныхъ отдѣленіяхъ (классахъ) петербургскихъ училищъ приводитъ къ тому-же заключенію:

| | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| Въ младшемъ отдѣленіи обучалось . . | 36,3 ⁰ / ₀ |
| » среднемъ » » . . | 43,2 ⁰ / ₀ |
| » старшемъ » » . . | 20,5 ⁰ / ₀ |

Отношеніе между приведенными цыфрами существенно отличается отъ того, что мы видѣли въ московскихъ училищахъ. Въ Москвѣ

*) По вѣдомостямъ отдѣльныхъ училищъ 7-лѣтнихъ оказывается всего 8 учащихся, т.-е. 0,1⁰/₀ всего числа учащихся.

учащіеся при переходѣ во 2-й классъ теряютъ болѣе 34%, при переходѣ въ 3-й—около 50%, и учебная лѣстница, по ступенямъ которой ежегодно шагаютъ учащіеся, можетъ быть представлена въ такомъ видѣ:

| | | | |
|---------|---|----------------------------|--------|
| I кл. | { | 1-й годъ—неграмотные . . . | 22 |
| | | 2-й » грамотные . . . | 28— 50 |
| II кл. | { | 3-й » слабая группа . . . | 17 |
| | | 4-й » нормальная . . . | 18— 35 |
| III кл. | { | 5-й » » . . . | 15— 15 |
| <hr/> | | | |
| 100—100 | | | |

Для петербургскихъ училищъ эта лѣстница можетъ быть представлена въ слѣдующемъ видѣ:

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| Младшее отдѣленіе | { | 4—малоспособн. или малолѣтніе. | |
| | | 14—неграмотные. | |
| Среднее » | { | 12—слабая группа (прошлогодніе неграмотные или грамотные, поступившіе въ отчетномъ году). | |
| | | 10—нормальная. | |
| Старшее » | { | 10— » | |
| <hr/> | | | |
| 50 | | | |

Цыфры относительно московскихъ училищъ выражаютъ, какъ намъ кажется, дѣйствительное положеніе вещей; относительно же Петербурга—не болѣе, какъ схему, представляющую дѣйствительность только приблизительно, насколько она выражается въ процентномъ отношеніи числа учащихся въ различныхъ отдѣленіяхъ.

Изъ сопоставленія приведенныхъ таблицъ можно, однако, заключить, что въ Москвѣ тормазомъ для успѣха является 1-й классъ, въ Петербургѣ—среднее отдѣленіе, составъ котораго только въ рѣдкихъ случаяхъ можетъ быть настолько однороденъ, чтобъ не требовалось подраздѣленія его на группы и, слѣдовательно, для многихъ лишняго года ученія. Обмѣнъ учащихся до нѣкоторой степени ослабляетъ невыгоды многоотдѣленной системы, но совершенно уничтожить ихъ не можетъ. Объ организаціи перваго класса московскихъ училищъ мы выше уже говорили: неизбежное раздѣленіе на грамотныхъ и неграмотныхъ, а при многочисленности тѣхъ и другихъ—подраздѣленіе каждой изъ этихъ группъ, ставить учащаго въ такое положеніе, что онъ не только не въ состояніи вести обученіе всего класса, въ его цѣломъ, но не можетъ дать одинаковой подготовки и тѣмъ (56%),

которые уже въ началѣ года намѣчены для 2-го класса: въ этомъ послѣднемъ, какъ и въ 1-мъ классѣ, учащіеся раздѣляются на двѣ почти равныя группы (49% и 51%), что можно объяснить только ихъ слабой и неровной предварительной подготовкой.

Если въ нашихъ соображеніяхъ есть доля истины, то необходимо заключить, что устройство параллельныхъ классовъ по типу основныхъ было большой ошибкой: можно заранѣе сказать, что параллели не только не увеличатъ производительности училища, а, напротивъ, значительно ее уменьшатъ. Этотъ апріорный выводъ находитъ полное подтвержденіе въ данныхъ московскаго отчета: такъ, въ Мѣщанскомъ 1-мъ ж., въ двухъ параллельныхъ перваго класса 86 ученицъ (51+35), во второмъ—37, т.-е. всего 43%, вм. средняго 65% *); въ Тверскомъ 1-мъ ж., въ параллеляхъ 1-го кл. 90 (49+41) ученицъ, во 2-мъ кл.—38, т.-е. 42%. (Въ обоихъ училищахъ параллельные классы открыты въ 1880 г.). Въ Маріинскомъ ж., въ двухъ параллеляхъ 2-го класса 59 (33+26) ученицъ, въ 3-мъ—только 16, т.-е. только 27%, вм. 43%, какъ-бы слѣдовало; въ Серпуховскомъ 2-мъ ж., въ двухъ параллеляхъ 2-го кл. 90 (39+41) ученицъ, въ 3-мъ—15, т.-е. менѣе 17%! (Въ обоихъ училищахъ параллели открыты въ 1880 г.). Изъ всѣхъ училищъ съ параллельными отдѣленіями (всего параллелей 29) мы нашли *только одно* (Петровско-Басманное мужское), въ которомъ параллели дали результаты выше среднихъ: въ двухъ параллеляхъ перваго кл. 91 (46+45) ученикъ; въ двухъ параллеляхъ 2-го—67 (34+33), т.-е. болѣе 73% (при средн. 65%); въ 3-мъ кл. 34 ученика, нѣсколько болѣе 50% (средн. 43%), и выпускъ можетъ дать не менѣе 17% (средн. 12,9%): всѣ безъ исключенія остальные училища съ параллельными отдѣленіями оказались по успѣшности обученія ниже средняго уровня, а нѣкоторыя должны быть поставлены въ разрядъ неудовлетворительныхъ, если, разумѣется, брать мѣриломъ успѣховъ одно только основаніе—число переводимыхъ изъ класса въ классъ и оканчивающихъ.

Выгоды, которыхъ городское управленіе ожидало отъ параллельныхъ классовъ, оказались *ниже* нуля: параллели, понизивъ на 2 р. стоимость учащагося, значительно подняли стоимость окончившаго, подняли на столько, на сколько отстали отъ средней степени успѣшности тѣ училища, при которыхъ открыты параллельныя отдѣленія. Для города было-бы несравненно выгоднѣе затратить 24 тыс. (стои-

*) Отношеніе числа всѣхъ учащихся во 2-мъ кл. къ числу учащихся въ 1-мъ, какъ 65:100; 3-го ко 2-му, какъ 43:100.

мость параллелей) на открытіе пяти новыхъ самостоятельныхъ училищъ, которыя, во-первыхъ, представили бы къ выпускному экзамену сами болѣе 60 учащихся, а во-вторыхъ, устранивъ переполненіе въ существующихъ, тѣмъ самымъ облегчили-бы ихъ задачу и дали возможность вести дѣло съ большимъ успѣхомъ. Еслибъ прямое и косвенное вліяніе новыхъ училищъ выразилось въ увеличеніи числа выпускныхъ только на 1%, то и это дало-бы городу около 30 тыс. руб.

Мы уже видѣли, что въ Москвѣ стоимость одного *окончившаго* значительно (на 20%) выше, чѣмъ въ Петербургѣ. Стоимость *учащагося* или одинакова (40 р.), если принять въ расчетъ только основныя московскія школы, или въ Москвѣ ниже (38 р.), чѣмъ въ Петербургѣ (40 р.), если ввести въ счетъ и параллельные классы. Но это незначительное удешевленіе достигается въ Москвѣ не совершенствомъ школьной организаціи, а переполненіемъ училищъ: въ то время, какъ въ Петербургѣ дѣйствительное число учащихся на 36 ниже комплектнаго, въ Москвѣ, въ основныхъ училищахъ, въ началѣ года, выше комплектнаго числа было около 1.000 учащихся, къ концу года около 585,—число, слишкомъ достаточное для *пяти* нормальныхъ школъ, т.-е. требовавшее ассигнованія, по крайней мѣрѣ, еще 25 тыс. рублей, которые и подняли-бы стоимость учащагося до 40—42 р. и даже выше. Московскій отчетъ справедливо считаетъ переполненіе слишкомъ значительнымъ, но въ то-же время находитъ, что оно «даетъ городскому управленію нѣсколько даровыхъ школъ» (Отч., 9). Мы можемъ только, ссылаясь на предшествовавшія вычисления, сказать, что эти «даровыя школы» обошлись городу Москвѣ очень дорого, во всякомъ случаѣ не дешевле соответствующаго числа нормальныхъ школъ. Переполненіе должно вредно отзываться на успѣхахъ учащихся, особенно въ первомъ классѣ, на который въ началѣ падало болѣе 400 сверхкомплектныхъ, и который самъ по себѣ, безъ всякаго переполненія, подъ силу только особенно опытному и даровитому преподавателю.

Обращаясь къ отдѣльнымъ статьямъ расходовъ на одного учащагося, мы находимъ, что въ Москвѣ все, кромѣ обученія (труда учащихся), дешевле, и наоборотъ,—въ Петербургѣ дешевле только трудъ учащихся, все-же остальное дороже, чѣмъ въ Москвѣ. Демевизна въ Москвѣ зависитъ, какъ сейчасъ было указано, отъ тѣсноты, отъ недостатка училищъ. Дороговизна въ Петербургѣ—отъ числа квартиръ (въ Москвѣ—81; въ Петербургѣ—259), съ которыми связаны весьма значительные расходы на отопленіе, прислугу, бібліотеки и учебныя пособія и, до нѣкоторой степени, ремонтъ. Въ Москвѣ, однако, рас-

ходы на тѣ-же самыя училища, независимо отъ открытія новыхъ, должны возрастать вмѣстѣ съ увеличеніемъ добавочнаго содержанія учащимъ; въ Петербургѣ расходы могутъ значительно сокращаться отъ найма квартиръ по долгосрочнымъ контрактамъ, найма цѣлыхъ домовъ для 4—6 и болѣе школъ, а главное, постройки собственныхъ школьныхъ помѣщеній, о чемъ городскія управленія должны-бы прилагать самыя усиленные и ревностныя заботы. Въ Москвѣ есть расходы, которыхъ не знаетъ Петербургъ, и наоборотъ: въ Москвѣ всѣхъ дѣтей кормятъ завтракомъ; въ Петербургѣ бѣднѣйшимъ изъ нихъ даютъ учебныя пособія, а для учащихся, для тѣхъ изъ нихъ, кто нуждается въ педагогическихъ совѣтахъ и указаніяхъ, управ. пользуется услугами нѣсколькихъ приглашенныхъ ею на службу педагоговъ. Москва даетъ пищу матеріальную; Петербургъ—духовную. Пожелаемъ, въ заключеніе, чтобы каждая изъ столицъ дополнила въ этомъ отношеніи то, чего ей недостаетъ.

Въ началѣ статьи мы замѣтили, что трудно рѣшительно и безусловно высказаться за преимущества того или другого типа столичныхъ школъ. Въ концѣ статьи, послѣ ближайшаго знакомства съ данными отчетовъ, мы должны повторить то-же самое: ни тотъ, ни другой, въ томъ видѣ, какъ они существуютъ, не заслуживаютъ безусловнаго одобренія, и каждый изъ нихъ требуетъ болѣе или менѣе существенныхъ преобразованій и дополненій.

Если основываться на *результатахъ*, къ которымъ приводитъ не столько система, сколько *случайныя ея принадлежности*, то петербургской школѣ надо отдать безспорное предпочтеніе. Она *ближе къ населенію*; учащій *тѣснѣе связанъ* со школой; положеніе его *независимѣе* и *самостоятельнѣе*; *обезпеченіе его лучше*; *контроль* надъ школой *раціональнѣе*, шире, объективнѣе; авторитетъ контроля, на сколько онъ пуженъ для дѣла, дѣйствительнѣе, а право вмѣшательства въ учебно-воспитательное дѣло ограничѣннѣе; *школа*, т.-е. учащійся и особенно окончившій курсъ, *дешевле*; *результаты* учебнаго дѣла *значительнѣе*, чѣмъ все это мы видѣли въ московской школѣ; но въ то-же время, какъ *типъ*, петербургская школа представляетъ явленіе примитивное, косное и почти неспособное къ развитію. Школа эта, какъ Афина изъ головы Зевса, вышла у насъ лѣтъ 25 назадъ въ совершенно готовомъ и законченномъ видѣ и съ тѣхъ поръ не подвинулась въ развитіи ни на іоту. Мы говоримъ о тѣхъ особенностяхъ, которыя отличаютъ современную начальную школу отъ ея про-

тотина—приходскаго училища (возрастъ учащихся; трехлѣтній курсъ; три отдѣленія; методы преподаванія: подготовка учащаго и др.). Она, разумѣется, можетъ быть лучше или хуже, и ниже мы укажемъ на нѣкоторыя возможныя, по нашему мнѣнію, улучшенія, но основныя ея недостатки—*сложность* учебно-воспитательнаго дѣла, безпомощное одиночество учащаго, крайняя *тяжесть* несоматаго имъ *труда*, нервно-послѣдняго, *недостатокъ времени на обученіе* при неизбѣжномъ распаденіи класса на *группы*—все это останется въ многоотдѣленной школѣ, какъ-бы она ни была обставлена и какими-бы матеріальными и нравственными благами ни окружили учащаго. Типъ этотъ можно уничтожить, но существенно усовершенствовать его нельзя. Многоотдѣленная школа существовала и на Западѣ; въ Германіи, подъ именемъ «нищенской», существуетъ кое-гдѣ и теперь,—но и у насъ и на Западѣ она все та-же: малопроизводительная по существу и крайне обременительная для учащаго. Если въ Петербургѣ она даетъ результаты, совершенно исключительныя по своей значительности, то лишь потому, что она поставлена въ исключительно-счастливое положеніе: она—любимое дѣтище городского управленія, и для нея дѣлалось и дѣлается все, что можетъ способствовать ея процвѣтанію. Школа, разумѣется, скоро стала предметомъ исканій для безчисленнаго множества лицъ, имѣющихъ учительское званіе; но двери школы были открыты только тѣмъ, кто удовлетворялъ очень высокому цензу и прошелъ черезъ искусъ пробныхъ уроковъ, колоквиума, отчета и т. п. Требования эти неизмѣнно предъявляются и теперь, и одно уже это служить достаточнымъ ручательствомъ за успѣхъ дѣла. Но стоитъ къ школѣ отнестись съ меньшимъ вниманіемъ и любовью, дать перевѣсъ формѣ надъ содержаніемъ, понизить требованія отъ соискателей, и она обратится въ ничто, въ ту «нищенскую» школу, какова она есть по ея природѣ. Блестящіе результаты, повторяемъ, связаны не съ ея существомъ, а съ различными акциденціями, съ тѣми виѣшними, и для нея счастливыми, условіями, въ которыхъ она возникла, развилась и дѣйствуетъ.

Основанія московской школы шире; она, какъ типъ, производительнѣе и доступнѣе развитію; но, къ сожалѣнію, Москва не сдѣлала ничего, чтобы воспользоваться лучшими ея сторонами, и она коснѣетъ, повидимому, въ тѣхъ-же самыхъ формахъ, въ какія вылилась при самомъ появленіи на свѣтъ.

Мы указали на различныя ея недостатки. Устраненіе ихъ принесло-бы ей большую пользу, а устранить и преобразовать нужно многое, и прежде всего измѣнить общій порядокъ наблюденія надъ училищами.

Попечители должны избираться изъ гласныхъ думы и состоять въ непосредственной зависимости отъ управы; число ихъ должно быть уменьшено и доведено до 8—10, вмѣсто 81. При такой организаціи попечительства общее наблюденіе надъ *городскими* училищами сосредоточится въ городскомъ управленіи, и управа получить возможность знать свои школы и своихъ учителей, видѣть ихъ достоинства и недостатки и, на сколько это предоставлено ей закономъ, во время устранить послѣдніе или ослабить ихъ вредное вліяніе. Люди, предавшіе дѣлу народнаго образованія, разумѣется, найдутся, особенно, если такихъ людей нужно не многіе десятки, а всего нѣсколько человѣкъ. Централизація школьнаго управленія представляетъ очевидныя выгоды и для органовъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, слишкомъ немногочисленныхъ, чтобы обходиться безъ правильно организованной помощи.

Въ отношенія къ учащимъ нужно ввести больше справедливости: нужно уравнивать какъ ихъ служебное положеніе, уничтоживъ рангъ старшихъ учителей, такъ и ихъ содержаніе. Равенство положеній при неравенствѣ талантовъ, заслугъ и пр. не есть, разумѣется, актъ высшей справедливости; но съ нимъ скорѣе примирится всякій, чѣмъ съ неравенствомъ, въ основаніи котораго лежитъ субъективная оцѣнка какого-либо лица, авторитетъ котораго не можетъ считаться общепризнаннымъ и для всѣхъ обязательнымъ, или, что еще хуже, такое основаніе, какъ полъ, не имѣющій никакого отношенія къ исполненію учительскихъ обязанностей. Или нужно развивать дальше принципъ, лежащій въ организаціи учительскаго персонала, и обратить старшаго учителя въ инспектора, со всѣми правами и обязанностями, присваиваемыми послѣднему—и въ такомъ случаѣ попечители совсѣмъ не нужны,—или совсѣмъ уничтожить старшинство, установивъ очередь въ отправленіи нѣкоторыхъ канцелярскихъ обязанностей и положивъ за это вознагражденіе рублей въ 100—150, что имѣло-бы значеніе награды или пособія, на которое имѣлъ-бы право разсчитывать каждый въ свою очередь. Такая мѣра была-бы полезна и въ томъ отношеніи, что каждый изъ учащихся, въ теченіе года, могъ-бы являться хоть въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ *представителемъ всего училища*, въ его цѣломъ, и поддерживать и питать въ себѣ чувство нравственной отвѣтственности за все училище, а не за свой только классъ, въ которомъ ему приходится, по пословицѣ, «отзвонить, да и съ колокольной долой». Мы уже указывали, что старшіе учителя, съ ихъ двойнымъ окладомъ,—изобрѣтеніе не закона, а московскаго городского управле-

нія, которому теперь и слѣдовало-бы къ дѣлу рукъ своихъ отнести критически.

Неравенство содержанія есть вопіющія и ничѣмъ неоправдываемая несправедливость московскаго управленія къ лицамъ, большинство которыхъ отдаетъ всю жизнь свою на служеніе городу. Мы говоримъ объ уравниці штатнаго жалованья, размѣры котораго, не ниже какъ въ 600 р., должны быть для всѣхъ одинаковы. Такъ какъ для назначенія добавочнаго содержанія не выработано, повидимому, никакихъ твердыхъ и неизмѣнныхъ правилъ, то намъ и кажется, что городское управленіе легко можетъ возстановить нарушенную справедливость, пользуясь добавочными для увеличенія окладовъ, не достигшихъ предѣльной цыфры. Прежде, однако, чѣмъ перейти къ такому уравниці, слѣдовало бы поднять низшій окладъ по крайней мѣрѣ до 400, если онъ, *съ добавочными*, не достигаетъ послѣдней цыфры; на это потребовалось-бы всего около 6.000 р., сумма, которою, вѣроятно, располагаетъ городское управленіе для выдачи добавочнаго содержанія. Нѣтъ сомнѣнія, что многія изъ 60 лицъ, разсчитывавшихъ на 100 р. добавочныхъ, такой мѣрой будутъ не совсѣмъ довольны; за то 187, получающихъ теперь, въ среднемъ, всего по 366 р., встрѣтятъ ее съ большою благодарностью. Считаемъ лишними дальнѣйшія объясненія и выкладки: было-бы желаніе со стороны городского управленія, а правильный путь для справедливаго разрѣшенія вопроса всегда найдется.

Слабымъ мѣстомъ въ организаціи училищъ мы считаемъ отдѣльныхъ учителей пѣнія и рисованія, и выше было указано, какъ и что слѣдовало бы сдѣлать, чтобы отвести искусствамъ подобающее имъ въ системѣ образованія мѣсто и устранить дорого оплачиваемыхъ и не вызываемыхъ потребностями начальной школы приходящихъ учителей: въ лучшемъ случаѣ они, по нашему, мнѣнію, бесполезны; всего-же чаще они могутъ только мѣшать спокойному и правильному ходу занятій. Мысль о передачѣ уроковъ пѣнія и рисованія учащимъ встрѣтила-бы, безъ сомнѣнія, живое сочувствіе съ ихъ стороны, курсы были-бы наполнены, а въ результатѣ—искусства были-бы поставлены правильнѣе, въ рукахъ городского управленія получилась-бы сбереженіе, а въ рукахъ учащихся—прибавка къ ихъ содержанію; потеряли-бы только одни художники и многіе изъ учителей пѣнія.

Для учителей и учительницъ необходимо должна быть организована педагогическая помощь,—тѣмъ болѣе необходимо, что большинство учащихся не получило педагогическаго образованія, и многіе изъ нихъ, можетъ быть, въ городскомъ училищѣ впервые приступаютъ къ обученію. Городское управленіе обратило уже вниманіе на эту въ выс-

шей степени важную сторону дѣла и «Обществу вспомошествованія гувернанткамъ, домашнимъ учительницамъ и воспитательницамъ» предлагало выдавать пособие на поддержаніе начальной школы этого Общества съ тѣмъ, чтобы учительницы думскихъ училищъ могли безплатно слушать педагогическіе курсы, учреждаемые Обществомъ, и пользоваться музеемъ и библіотекой Общества въ его помѣщеніи». Курсы посѣщались 60 учительницами. Отчетъ замѣчаетъ, что, «ознакомляясь съ нѣкоторыми, опытными, приемами преподаванія, излагаемыми на этихъ курсахъ, освѣжая свои познанія, обмѣниваясь взглядами, во время взаимныхъ разговоровъ, учительницы пріобрѣтали нѣкоторую пользу отъ этихъ курсовъ; желательно, чтобы нѣчто подобное осуществилось и для всѣхъ преподавателей и преподавательницъ думскихъ училищъ» (отч., 68—69). Вполнѣ признавая полезность подобныхъ курсовъ, мы думаемъ однако, что это не единственная форма, въ которой московское городское управленіе могло-бы оказать помощь учащимъ.

Параллельные классы, въ интересахъ учебнаго дѣла и городской казны, должны быть закрыты, суммы-же, ассигнуемыя на ихъ содержаніе, обращены на открытіе новыхъ училищъ.

Мы говоримъ о закрытіи параллельныхъ классовъ въ томъ ихъ видѣ, въ какомъ существуютъ они теперь; напротивъ, раздѣленіе на параллели, или отдѣленія основныхъ первыхъ классовъ мы считали-бы мѣрой весьма полезной. Въ многочисленности и пестротѣ состава учащихся въ 1-мъ классѣ заключается одно изъ главныхъ золъ московской школьной организаціи, устранить которое можно-бы раздѣленіемъ 1-го класса на два параллельныя отдѣленія, съ 25 учащимися въ каждомъ. Обученіе въ такой параллели можетъ быть правильно организовано. Хотя и при 25 учащихся трудно избѣжать подраздѣленія класса на группы, но слѣдуетъ ожидать, что какъ число группъ, такъ и численный составъ ихъ будетъ, по крайней мѣрѣ, вдвое меньше, чѣмъ въ настоящихъ первыхъ классахъ. Распредѣленіе параллелей между учащими можетъ быть сдѣлано съ большимъ соответствіемъ ихъ способностямъ и педагогической опытности: одни отлично справляются съ неграмотными и возьмутъ ихъ; на долю другихъ достанутся полуграмотные. Могутъ быть, конечно, и иныя комбинаціи. Выбытіе учащихся изъ 1-го класса въ значительной мѣрѣ нужно объяснять тѣмъ, что съ ними не занимались, и они чувствовали, что школа не приноситъ имъ никакой пользы. Въ классѣ, гдѣ 54 и болѣе учащихся, такое явленіе очень обыкновенно. Въ параллеляхъ 1-го класса, съ 25 учащимися въ каждой, такое невниманіе хотя-бы къ очень немно-

гимъ не можетъ быть оправдано, да и едва-ли встрѣтятся. Если при 50—54 учащихся можно было перевести 56%, то теперь, когда тоже число учащихся было бы въ рукахъ двухъ учителей, можно подготовить къ переводу покрайней мѣрѣ 80%, что дастъ 2-му классу около 40 учащихся, гораздо лучше, хотя, можетъ быть, и не вполне одинаково подготовленныхъ. Допуская, что изъ 2-го класса будетъ переведено около 60% (вмѣсто 51%), мы получимъ въ 3-мъ около 25% всего числа учащихся, вмѣсто 15%, числящихся въ настоящее время. Если къ выпуску будетъ подготовлено 17—18 учащихся, то и это дастъ городу такой процентъ, который съ избыткомъ покроетъ расходы по содержанію параллелей перваго класса.

Классъ съ 50-ю учащимися—нелѣпость, невыгодная въ экономическомъ отношеніи, вредная въ педагогическомъ и негуманная по отношенію къ учащимъ.

Наконецъ, укажемъ и еще на одинъ недостатокъ, который едва-ли найдетъ защитниковъ: мы говоримъ о переводныхъ экзаменахъ изъ 1-го класса во 2-й и изъ 2-го въ 3-й. Кому и для чего нужны эти экзамены? Попечителямъ для повѣрки учащихся? Но это жалкій и несостоятельный способъ: онъ не дастъ ничего тѣмъ попечителямъ, которые знаютъ свою школу и учащихся въ ихъ будничномъ, рабочемъ, костюмѣ, и введетъ въ заблужденіе тѣхъ, отношенія которыхъ къ школѣ ограничиваются лишь ихъ присутствіемъ на экзаменахъ. Учащіе сами знаютъ, кто изъ ихъ учениковъ можетъ слѣдить за курсомъ слѣдующаго класса, кто нѣтъ; они, и только они одни, прямо заинтересованы въ правильномъ составѣ класса, съ которымъ имъ придется имѣть дѣло въ будущемъ году; непосредственно только на нихъ можетъ обрушиться всякая неосмотрительность и небрежность въ переводѣ учениковъ. Экзамены, воздвигающіе между классами китайскія стѣны, безъ нужды увеличиваютъ число остающихся на лишній годъ въ классѣ и безъ пользы нарушаютъ правильный ходъ занятій.

Этими указаніями на слабыя стороны московскихъ училищъ мы и ограничимся. Думаемъ, что устраненіе ихъ принесло-бы существенную пользу школѣ и выгодно отразилось бы какъ на ходѣ и результатахъ учебно-воспитательнаго дѣла, такъ и на городской казнѣ.

Читатель, можетъ быть, подумаетъ, что, съ устраненіемъ всего указаннаго, отъ московской школы ничего не останется. Нѣтъ,—останется хорошая школа, съ чѣмъ, вѣроятно, и согласятся люди, близко къ ней стоящіе.

Московская школа главнымъ образомъ тѣмъ и отличается отъ пе-

тербургской, что она способна къ многоразличнымъ измѣненіямъ и самому широкому развитію, тогда какъ улучшенія петербургской возможны лишь въ ограниченныхъ размѣрахъ и въ отношеніяхъ весьма несущественныхъ. Такъ, уничтоженіе параллельныхъ классовъ и открытіе, вмѣсто нихъ, новыхъ училищъ, какъ мы убѣждены и, надѣемся, доказали, будетъ выгодно для городского управленія; но и учащіе отъ этого преобразованія ничего не теряютъ, напротивъ,—приобрѣтаютъ нѣкоторыя выгоды. То-же слѣдуетъ сказать и о раздѣленіи 1-го класса на два самостоятельныя отдѣленія, съ особыми учащими: послѣдніе выигрываютъ многое, но не теряетъ ничего и городское управленіе: затративъ, правда, значительную сумму на четвертаго учащаго, оно получитъ такой приростъ выпускныхъ, значеніе котораго будетъ равносильно открытію цѣлаго десятка новыхъ училищъ.

Съ петербургской школой ничего подобнаго сдѣлать нельзя: она вся и цѣликомъ поκειται на личности учащаго, интересы котораго прямо противопоставляются интересамъ городской казны: жертвуя на народное образованіе болѣе полумилліона, городское управленіе, разумѣется, желаетъ извлечь изъ него елико-возможно болѣшую пользу, а размѣры пользы опредѣляются числомъ дѣтей, прошедшихъ городскую школу, иначе говоря,—размѣрами усердія и энергіи учащаго. Все, что облегчаетъ его трудъ и дѣлаетъ его удобоносимымъ,—все это надо поставить на счетъ городской казны, и наоборотъ, все, что городу дастъ лишнюю сотню окончившихъ, все это можетъ быть извлечено не изъ улучшеній и усовершенствованій системы, а изъ живаго источника — энергіи и труда учащаго.

Для облегченія послѣдняго не разъ предлагались различныя мѣры, изъ которыхъ одна казалась наиболѣе цѣлесообразной и дѣйствительной, это—замѣна трехъотдѣленныхъ школъ двухъотдѣленными. Записка экспертовъ, представленная еще въ 1884 г., полагала, что двухъотдѣленная система «дастъ возможность: а) легче и удобнѣе распределять самостоятельныя работы дѣтей; б) посвящать больше времени на занятія учащихся съ тою или другою группою дѣтей; в) слѣдить за дисциплиною класса; г) основательнѣе приготовляться къ меньшему количеству уроковъ; д) затрачивать меньше времени на провѣрку письменныхъ работъ *); е) она сохраняетъ умственные и фи-

*) Въ поясненіе слѣдуетъ замѣтить, что при двухъ отдѣленіяхъ будетъ меньше такъ-называемыхъ самостоятельныхъ письменныхъ работъ, на которыя при трехъ отдѣленіяхъ затрачивается обыкновенно двѣ трети всего учебнаго времени.

зическія силы учащихся на болѣе продолжительное время». Послѣдній пунктъ замѣчаетъ, что «почти всѣ учителя и учительницы здѣшнихъ начальныхъ городскихъ училищъ стоятъ за училища съ двумя отдѣленіями, какъ облегчающія ихъ трудъ и обеспечивающія лучшіе успѣхи учащихся». Ссылка на учащихся совершенно справедлива. Не далѣе, какъ въ истекшемъ году вопросъ о преобразованіи школы снова и живо заинтересовалъ ихъ, и, сколько намъ извѣстно, большинство видѣло въ двухъотдѣленной системѣ условія «какъ облегченія ихъ труда, такъ и обеспеченія лучшихъ успѣховъ учащихся». Казалось-бы, трудно что-либо возразить противъ доводовъ записки, но, тѣмъ не менѣе, проектируемое въ ней преобразование было отвергнуто. Мы не будемъ останавливаться на отдѣльныхъ пунктахъ проекта и обратимся къ самой его сущности, которой не касались ни доводы въ пользу двухъотдѣленной системы, ни возраженія противъ нихъ.

Всѣ проекты о двухъотдѣленной системѣ отличаются однимъ общимъ недостаткомъ: въ нихъ нѣтъ внутренней убѣдительности; вполне справедливо указывая на слабыя стороны трехъотдѣленной школы, они не даютъ увѣренности, что въ двухъотдѣленной дѣло пойдетъ дѣйствительно успѣшнѣе; напротивъ, скорѣе возбуждаютъ опасеніе, что успѣхи понизятся, и сами учащіе отъ такого преобразованія ничего не выиграютъ. Въ проектахъ чувствуется нѣчто чуждое духу петербургской школы и непримиримое съ ея сущностью. Составители проектовъ, безъ сомнѣнія, не сочувствуютъ классной системѣ; самые-же проекты представляютъ не что иное, какъ ту-же классную систему, освобожденную, можетъ быть, отъ нѣкоторыхъ ея недостатковъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ лишенную и ея достоинствъ. Напомнимъ, что принципъ петербургской школы—*единоличность*; классной системы—*коллегіальность*. Въ семейной школѣ дѣти поручаются *одному* учащему: онъ начинаетъ обученіе ихъ, продолжаетъ и оканчиваетъ, по мѣрѣ силъ и умѣнья, ни съ кѣмъ не раздѣляя своего труда, никого не привлекая къ участию въ немъ въ качествѣ сотрудника или помощника, неся безраздѣльно отвѣтственность за всю школу и, такъ какъ въ учительскомъ дѣлѣ, кромѣ терній, есть и свои лавры, одинъ пожиная ихъ. Въ классной системѣ къ одному дѣлу *обязательно* привлекается, по меньшей мѣрѣ, двое. Дѣло, начатое однимъ, продолжается другимъ и, можетъ быть, только третій оканчиваетъ его, и каждый изъ нихъ додѣлываетъ то, чего не успѣлъ или не стѣмѣлъ додѣлать его сотрудникъ. Учитель оставляетъ нѣсколькихъ учениковъ въ классѣ, даже не задавая себѣ вопроса о томъ, *пожелаетъ-ли* и

согласится-ли доучивать ихъ другой и входить-ли въ планы этого другаго неожиданное приращеніе къ его классу: онъ *обязанъ* доучивать, и самъ, въ свою очередь, имѣетъ право сдать неподдѣланное имъ другому. Классная система *обязываетъ раздѣлять* трудъ, хотя-бы такое раздѣленіе и представляло кому-либо какія-либо невыгоды. Двухъ-отдѣленная система немыслима безъ участія по крайней мѣрѣ двухъ лицъ въ дѣлѣ обученія однихъ и тѣхъ-же дѣтей; но ни одинъ изъ извѣстныхъ намъ проектовъ не говоритъ, что участіе это *должно быть безусловно обязательнымъ*: если-бъ это было такъ, то вопросъ разрѣшился-бы просто замѣной трехъотдѣленной системы системой классною. Подробности системы—три класса съ тремя учителями, или четыре отдѣленія, соединенныя по два, съ однимъ учителемъ въ каждомъ двухъ отдѣленіяхъ; всѣ отдѣленія или классы въ одномъ школьномъ помѣщеніи, или въ одномъ только домѣ, или въ разныхъ домахъ,—всѣ эти и многія другія подробности имѣютъ лишь второстепенное значеніе и не касаются принципа системы, заключающагося въ *раздѣленіи* труда и въ *обязательности* сотрудничества.

Двухъотдѣленная школа ежегодно должна давать два остатка мало-успѣшныхъ и неспособныхъ учениковъ. Много-ли найдется учителей, которые добровольно наполнять ими свою школу? А вѣдь мыслимы такія комбинаціи, при которыхъ многимъ школамъ изъ года въ годъ, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ, придется имѣть дѣло съ подобнымъ составомъ учащихся. Необходимо сдѣлать предположеніе, — и оно дѣйствительно является существеннѣйшей посылкой во всѣхъ проектахъ, — что взаимное довѣріе и взаимные интересы поведутъ учащихся и къ взаимнымъ уступкамъ, тѣмъ болѣе, что часто, хотя и далеко не всегда, придется взаимно обмѣниваться отбросомъ къ общей и несомнѣнной выгодѣ учащихся и учащихся. Во многихъ случаяхъ такъ это и будетъ, какъ бываетъ и теперь во многихъ двухъотдѣленныхъ школахъ. Но можно-ли ручаться, что взаимное довѣріе и пониманіе всегда и во всѣхъ случаяхъ приведутъ къ такому разрѣшенію вопросовъ, отъ котораго не пострадаютъ ни успѣхи дѣтей, ни интересы самихъ учащихся? Можно-ли положить въ основаніе школьной системы, рассчитанной на десятки тысячъ дѣтей, такой деликатный принципъ, какъ пониманіе общихъ интересовъ и во имя ихъ совершенная готовность къ жертвамъ? А если можно, если этотъ принципъ окажется дѣйственнымъ и *равносильнымъ обязательности*, то онъ неизбежно приведетъ къ классной системѣ, сущность которой не замедлитъ обнаружиться не только своими выгодными сторонами, что имѣютъ въ виду всѣ

проекты, но и невыгодными, о которыхъ такъ много было говорено выше.

Товарищеское распредѣленіе учащихся, распредѣленіе въ небольшомъ районѣ и, такъ сказать, по мелочамъ, имѣло-бы и ту невыгоду, что легко могло-бы нарушить интересы цѣлаго, которое въ будущемъ году явится въ числѣ 14—15 тысячъ и съ каждымъ годомъ будетъ увеличиваться. Мы видѣли, что въ младшемъ отдѣленіи обучается 38% всего числа учащихся, въ среднемъ 42%, въ старшемъ 20%. Процентное отношеніе между отдѣленіями можетъ въ извѣстныхъ предѣлахъ измѣняться; но во всякомъ случаѣ, при трехъ или четырехлѣтнемъ курсѣ, или *число учащихся* въ различныхъ отдѣленіяхъ (классахъ) должно быть *различно*, или *различно число отдѣлений* при равномъ числѣ учащихся въ нихъ, или, какъ это и наблюдается въ Петербургѣ, различно и число отдѣлений (мл. 215, ср. 242, ст. 198) и число учащихся въ каждомъ изъ отдѣлений того или другаго разряда (среднимъ числомъ учащихся въ младшемъ отдѣленіи около 22, въ среднемъ 23, въ старшемъ около 13). Если для однихъ (старшихъ) нужно 20 школъ, то для другихъ (среднихъ) 42, для третьихъ (младшихъ) 38. Какъ справедливо распредѣлить ихъ въ двухъотдѣленныхъ школахъ, дѣйствуя въ ограниченномъ районѣ или, что еще хуже, вдвоемъ-втроемъ? При отсутствіи какого-либо регулятора, который поддерживалъ-бы равновѣсіе и охранялъ интересы цѣлаго, можетъ случиться, что учащіе, преслѣдуя интересы своихъ школъ и заботясь о правильномъ ихъ наполненіи и справедливомъ раздѣленіи между собою тягостей труда, организуютъ или такія школы, въ которыхъ многимъ желающимъ не окажется мѣста, или такія, въ которыхъ будетъ много мѣста, но мало учащихся. При исключительномъ господствѣ двухъотдѣленныхъ школъ пріемъ и распредѣленіе учащихся необходимо подчинить какому-либо общему плану, который имѣлъ-бы въ виду всѣхъ учащихся, другими словами, необходимо было-бы передать пріемъ и распредѣленіе какой-либо пріемной комиссіи, постановленіямъ которой и подчинить учащихся во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, когда между ними не послѣдуетъ добровольнаго соглашенія, или когда соглашеніе ихъ нарушаетъ интересы учебнаго дѣла, взятаго въ его цѣломъ. Впрочемъ, это—частность и, прибавимъ, одна изъ такихъ, которыя не легко разрѣшаются въ интересахъ семейной школы, совершенно чуждой духу классной системы, проектируемой подъ именемъ двухъотдѣленной.

Ввести классную систему, разумѣется, не трудно; но она, суя лишь призрачныя блага учителю и лишая его существенныхъ и несомнѣн-

ныхъ, едва-ли удержать и школу на той степени процвѣтанія, какой достигла она въ своемъ семейномъ видѣ.

Въ Петербургѣ 110 двухъотдѣленныхъ школъ; но мы не ссылались на нихъ, находя, что практика ихъ не представляетъ данныхъ ни за, ни противъ двухъ отдѣленій.

Петербургскія двухъотдѣленные школы не имѣютъ самостоятельной организаціи и явились въ силу значительнаго численнаго преобладанія младшихъ и особенно среднихъ отдѣленій надъ старшими. Въ старшемъ—20% всего числа учащихся, въ младшемъ—38%, въ среднемъ—42. При равномерномъ распредѣленіи учащихся по отдѣленіямъ, трехъотдѣленной школы (по 16—17 учащихся въ каждомъ отдѣленіи) только 60% всего числа учащихся (младшихъ 20%+среднихъ 20%+старшихъ 20%) могли-бы образовать правильныя трехъотдѣленные школы; остальные-же 40% (младшихъ 18% и среднихъ 22%) могутъ образовать *только двухъотдѣленные, безъ старшаго* отдѣленія. Другими словами,—при настоящемъ численномъ отношеніи различныхъ группъ учащихся (а это отношеніе почти безъ колебаній повторяется и будетъ повторяться впредь) трехъотдѣленныхъ школъ можетъ быть *не болѣе 60%*,—остальные же 40% должны быть двухъотдѣленные. Этотъ выводъ находитъ полное подтвержденіе въ дѣйствительности: число школъ съ двумя и однимъ (5) отдѣленіемъ въ-сколько болѣе 42%; но этотъ излишекъ слѣдуетъ отнести на счетъ новыхъ школъ (9), которыя во всякомъ случаѣ не могли въ первый-же годъ своего существованія имѣть старшее отдѣленіе. При измѣненіи процентнаго отношенія числа учащихся въ различныхъ отдѣленіяхъ будутъ измѣняться и размѣры потребности въ двухъотдѣленныхъ школахъ; но они никогда не могутъ быть сведены къ нулю, ибо нельзя представить такой школьной системы и такихъ усовершенствованныхъ способовъ обученія, которые предотвратили-бы убыль учащихся съ каждымъ новымъ для нихъ учебнымъ годомъ.

Впрочемъ, и при такой неравномѣрности различныхъ группъ учащихся можно-бы очень простою мѣрой достигнуть превращенія всѣхъ двухъ-отдѣленныхъ училищъ въ трехъотдѣленные,—стоило-бы только *не допускать въ старшее* отдѣленіе *болѣе 10 учащихся*, и тогда 2.600 учащихся должны, если только не желаютъ совсѣмъ покинуть школу, распредѣлиться по всѣмъ 260 училищамъ; а такъ какъ никто не пожелалъ-бы дополнить школу однимъ неграмотными или одними средними, то само собой явились-бы по три отдѣленія въ каждой школѣ. Но эта простая мѣра привела-бы очень скоро къ такимъ-же послѣд-

ствіямъ, къ какимъ обыкновенно приводятъ простыя, но не цѣлесообразныя мѣры: черезъ годъ явилось-бы такое разнообразіе въ численномъ составѣ отдѣленій, въ томъ числѣ и старшаго, что, вѣроятно, не осталось-бы ни одной школы, которая не требовала-бы поправки—то увеличенія числа учащихся въ старшемъ отдѣленіи, то уменьшенія.

Изъ 110 двухъотдѣленныхъ школъ около половины, однако, имѣютъ старшія отдѣленія, но это нисколько не измѣняетъ правильности указаннаго выше отношенія и объясняется тѣмъ, что въ старшихъ отдѣленіяхъ трехъотдѣленныхъ школъ не по 16—17 учащихся, какъ-бы слѣдовало, имѣя въ виду совершенно равномерное распредѣленіе ихъ по отдѣленіямъ (по 16 или по 17 въ каждомъ изъ трехъ отдѣленій), а лишь около 12 (11,7). Такимъ образомъ на каждую трехъотдѣленную школу падаетъ недочетъ въ 5—6 учащихся старшаго, которыхъ, однако, наберется болѣе 800,—число, совершенно достаточное для образованія старшихъ отдѣленій въ 55 двухъотдѣленныхъ школахъ.

Двухъотдѣленная школа, какъ это мы сейчасъ видѣли, является естественнымъ продуктомъ общей организациі учебнаго дѣла въ Петербургѣ, а не однихъ только злоупотребленій со стороны учащихся и не одного желанія ихъ свалить нѣкоторую тяжесть труда на другихъ, какъ это могло показаться выше, когда мы говорили объ обмѣнѣ учащимися. Злоупотребленія, безъ сомнѣнія, есть, и отнюдь нельзя сказать, что они никому не вредятъ: они нерѣдко приносятъ вредъ и учащимся, которыхъ приходится перемѣщать изъ школы въ школу и часто противъ ихъ желанія; и родителямъ, передъ которыми иногда закрываются двери школы, далеко еще не укомплектованной; и тѣмъ изъ учащихся, у которыхъ нѣтъ склонности къ «хитрой механикѣ» составленія двухъ отдѣленій; но было-бы несправедливо утверждать, что самое существованіе двухъотдѣленныхъ школъ вызвано злоупотребленіями. Двухъотдѣленная школа можетъ образоваться даже вопреки желаніямъ, стихійно, и очень нерѣдко въ интересахъ дѣла трехъотдѣленную школу, съ 3—4 учащимися въ одномъ изъ отдѣленій, слѣдуетъ обратить въ двухъотдѣленную: обмѣнъ учащимися въ подобныхъ случаяхъ, разумѣется, полезенъ для учащихся, но онъ прежде всего полезенъ для учащихся, успѣхи которыхъ при двухъ отдѣленіяхъ будутъ обезпечены лучше, чѣмъ при трехъ.

При такой служебной роли двухъотдѣленной школы не могутъ имѣть никакого значенія и данныя о числѣ окончившихъ, такъ какъ оно зависитъ отъ числа старшихъ отдѣленій, а это въ свою очередь

отъ того числа учащихся (старшихъ), которое будетъ оставлено трехъ-отдѣленными школами. Среднее число учащихся въ старшемъ отдѣленіи трехъотдѣленной школы около 12; въ старшемъ двухъотдѣленной—около 8; первая поведетъ на экзамень около 20⁰/₀; послѣдняя—около 14⁰/₀—15⁰/₀; но этотъ низкій процентъ указываетъ не на малую успѣшность двухъотдѣленныхъ школъ, а лишь на малое число старшихъ, оставленныхъ на ихъ долю трехъотдѣленными школами: еслибъ послѣднія дали у себя мѣсто всему наличному числу старшихъ, то двухъотдѣленные школы, оставаясь въ томъ-же самомъ числѣ (110), не дали-бы ни одного выпускнаго.

Если-бы двухъотдѣленная школа стала господствующей, отдѣленія въ ней образовались-бы въ зависимости отъ общаго численнаго состава группъ (младш., средн. и старш.) и, безъ сомнѣнія, дали-бы другія цыфры, но какія—сказать трудно, а гадать бесплодно. Съ нашей точки зрѣнія, двухъотдѣленная школа внесла-бы съ собой классную систему, дальнѣйшее развитіе которой легко можетъ придать петербургской школѣ всѣ особенности московской,—и ея достоинства, которыхъ, впрочемъ, очень мало, и ея недостатки, которыхъ, къ сожалѣнію, очень много.

Справедливость требуетъ сказать, что далеко не всѣ недостатки классной системы связаны съ ея сущностью: многое можетъ быть устраниено, измѣнено, и въ этомъ великое преимущество московской школы: она можетъ развиваться и совершенствоваться. Петербургская школа, напротивъ, почти неспособна къ развитію, и если можетъ прогрессировать, то не отъ развитія и усовершенствованія системы, а отъ измѣненія внѣшнихъ условій ея существованія, каковы: уменьшеніе комплектнаго числа учащихся, лучшія гигіеническія условія школьнаго помѣщенія, завтраки для плохо питающихся дѣтей, увеличеніе вознагражденія учащихся въ зависимости отъ продолжительности службы и т. п. Всѣ эти усовершенствованія могутъ твердо держать школу на высотѣ, ею достигнутой, но не больше. Петербургскую школу можно *замѣнить*, но не *измѣнить*, а такъ какъ она служила и служитъ дѣлу народнаго просвѣщенія съ успѣхомъ и честію, то единственное, чего она могла-бы требовать—это не замѣны или измѣненія ея, а признанія ея заслугъ и охраненія *условій* ея существованія.

В. Воскресенскій.

Обзоръ мѣропріятій земствъ по народному образованію за 25-лѣтній періодъ времени.

(Продолженіе).

V.

Между трудами уѣздныхъ земствъ далеко не послѣднее мѣсто занимаютъ мѣры по развитію ремесленного, технического и профессиональнаго образованія. Мѣры эти получили болѣе обширное распространеніе послѣ 1880 года, хотя полезность и необходимость ихъ земства признавали и гораздо ранѣе. Для сельскаго населенія и для близко стоящаго къ нему земства всегда было ясно, что одна грамотность и общее развитіе, даваемая школой, не могли служить непосредственнымъ источникомъ пропитанія и средствами зарабатывать кусокъ хлѣба, а въ немъ прежде всего и нуждалась масса сельскаго населенія, и что этой цѣли могутъ съ полнымъ и несомнѣннымъ успѣхомъ служить знанія практическаго ремесленного, технического и сельско-хозяйственнаго характера. Слѣдующія въ значительной мѣрѣ справедливыя слова читаемъ мы, напримѣръ, въ докладѣ Московской губернской земской управы собранію 1884 года: «Пока школа будетъ заботиться единственно объ умственномъ развитіи учениковъ, отодвигая вопросы практическіе на задній планъ, она не будетъ удовлетворять требованіямъ массы сельскаго населенія, которое не столько гонится за расширеніемъ круга умственныхъ знаній своихъ дѣтей, сколько за привитіемъ имъ такихъ познаній, которыя, не извлекая ихъ изъ среды, гдѣ имъ придется проводить жизнь, давали бы имъ возможность трудомъ своимъ зарабатывать деньги. Такимъ требованіямъ могутъ удовлетворять только школы чисто профессиональныя, ремесленные съ повторительными классами того, что пройдено въ начальномъ училищѣ» *).

*) «Земскій ежегодникъ» 1884 г., стр. 469.

Несмотря на распространенность въ обществѣ подобныхъ мѣръ, прошло почти пятнадцать лѣтъ со времени открытія земскихъ учреждений, пока наши уѣздныя земства выступили на практическій путь содѣйствія профессиональному образованію. Были весьма многія причины, препятствовавшія болѣе раннему возникновенію въ деревнѣ ремесленныхъ и техническихъ школъ. Первою изъ нихъ было отсутствіе общей начальной грамотности, на твердой почвѣ которой только и возможно серьезное развитіе профессиональнаго образованія. Не малую роль въ числѣ препятствій играли недостатокъ практическаго опыта у земскихъ учреждений, многочисленность и разнообразіе задачъ и нуждъ, переданныхъ въ завѣдываніе органамъ самоуправленія, и ограниченность матеріальныхъ средствъ мѣстнаго населенія. Наконецъ въ шестидесятые и семидесятые годы еще не особенно были обострены экономическія отношенія и не столь сильно, какъ теперь, распатанъ матеріальный бытъ народа, а эти обстоятельства являются главнымъ побужденіемъ для организаціи профессиональныхъ школъ. Прежде еще многіе вѣрили въ возможность существованія народа однимъ земледѣльческимъ хозяйствомъ, тогда какъ въ восьмидесятые годы и особенно теперь значительный ростъ населенія, упадокъ сельскаго хозяйства и многія другія обстоятельства приводятъ къ несомнѣнному убѣжденію, что наше сельское населеніе для обезпеченія своего быта нуждается въ кустарныхъ промыслахъ и другихъ ремесленныхъ занятіяхъ, а слѣдовательно и въ профессиональномъ образованіи. Когда сознаніе дѣйствительнаго положенія вещей проникло въ общество, многія уѣздныя земства приступили къ учрежденію ремесленныхъ школъ и классовъ для сельскаго населенія. Такъ, оханское уѣздное земство Пермской губ. въ 1880 году открыло три ремесленныхъ класса и ассигновало на жалованье тремъ руководителямъ 900 руб., на инструменты и матеріалы 300 руб. и на наемъ помѣщеній 180 руб., а всего 1.380 руб. Вязниковское Владимірской губ. собраніе отпустило въ 1881 г. на техническіе рисовальные классы 4.000 руб. Заботы земства о ремесленномъ и профессиональномъ образованіи особенно увеличились съ 1884 года *). Напр., аккерманское уѣздное собраніе Бессарабской губ. назначило значительную сумму на стипендіи и пособія ученикамъ Волонтировскаго ремесленнаго училища. Въ 1884 г. вновь открыты земствами ремесленныя училища въ Павловскомъ уѣздѣ Воронежской губ., въ Ардатовскомъ уѣздѣ Симбирской губ. и въ Мамадышскомъ уѣздѣ Казанской губерніи. Спасская Казанской губ. зем-

*) «Земскій ежегодникъ» 1884 г., стр. 466—474.

ская управа доложила уѣздному собранію объ успѣхахъ открытаго въ 1883 г. сапожнаго ремесленного отдѣленія при Краснослободскомъ сельскомъ училищѣ, послѣ чего собраніе рѣшило открыть еще три отдѣленія при другихъ школахъ по ремесламъ сапожному, шорному и кузнечному, на что и отпустило на 1885 г. 450 рублей. Ядринское уѣздное собраніе той-же губерніи ассигновало на содержаніе сапожно-башмачнаго отдѣленія при Тороевской школѣ 200 руб. Подобное-же ремесленное отдѣленіе по сапожному дѣлу существуетъ съ 1883 г. и при Золочевскомъ училищѣ Харьковскаго уѣзда. Въ Таврической губерніи въ 1884 г. существовали уже двѣ правильно организованныя ремесленные школы: въ Дикѣйскомъ и въ Бердянскомъ уѣздахъ. Въ нихъ преподавались ремесла: слесарно-кузнечное, столярно-плотничное и подеревню-колесное, и на нихъ было израсходовано въ 1884 г. на первую 1.947 руб. и на вторую 2.934 руб. Въ пяти уѣздахъ Херсонской губерніи въ 1884 г. существовало 25 ремесленныхъ отдѣленій по болѣе необходимымъ для сельскаго населенія отраслямъ ремесленного труда. Чухломское, Костромской губерніи, уѣздное земское собраніе ассигновало на 1885 годъ 450 руб. на учрежденіе при Муравьищенскомъ училищѣ отдѣленія для обученія дѣвочекъ кружевному, а мальчиковъ сапожному ремесламъ. Нижнедѣвицкое, Воронежской губ., земское собраніе отпустило на содержаніе третьяго ремесленного класса при городскомъ училищѣ 1.360 руб. и многія другія уѣздныя земства, перечисленіе коихъ было-бы бесполезнымъ и невозможнымъ за недостаткомъ мѣста, приняли участіе въ подобныхъ-же вполнѣ производительныхъ для населенія расходахъ. Труды губернскихъ земствъ еще несравненно шире и систематичнѣе, но о нихъ мы скажемъ ниже при разсмотрѣніи дѣятельности губернскаго земства вообще.

Въ Новгородской губерніи, о земствахъ которой мы имѣемъ самыя точныя и подробныя данныя, еще въ 1885 году существовали ремесленные классы при 37 школахъ. Преимущественное развитіе получили они въ Валдайскомъ уѣздѣ, гдѣ они существуютъ при 16 училищахъ и открыты болѣею частью по желанію самихъ крестьянъ. Въ ремесленныхъ классахъ преподаются ремесла: столярное, токарное, сапожное, портняжное и переплетное. Что касается руководѣля для дѣвочекъ, то оно организовано было при 43 школахъ Новгородской губерніи. Точно также новгородское губернское земство въ 1885 году усердно занималось вопросомъ объ открытіи въ губерніи двухъ сельско-хозяйственныхъ школъ, которымъ выразили сочувствіе большинство уѣздныхъ собраній. Правда, вопросъ о необходимости и полезности сельско-

хозяйственныхъ школъ для нашего народа или, точнѣе сказать, крестьянства, считается до настоящаго времени спорнымъ. Многіе компетентные дѣятели, серьезно и всесторонне изучившіе народный бытъ, указываютъ на нѣкоторыя условія сельской жизни, препятствующія примѣненію сельско-хозяйственныхъ знаній и плодотворной дѣятельности агрономическихъ школъ. Прежде всего они ссылаются на недостатокъ общаго образованія въ крестьянской средѣ, который препятствуетъ распространенію какихъ-либо знаній и парализуетъ всякую практическую борьбу съ суевѣріемъ и невѣжествомъ народнои массы. Неменьшіе недостатки, по мнѣнію тѣхъ-же изслѣдователей, представляютъ малоземелье и недостаточность крестьянскихъ надѣловъ, характеръ общиннаго землевладѣнія, съ его череполосностью и частыми передѣлами, отсутствіе у крестьянъ оборотнаго капитала и кредита на агрономическія улучшенія и масса бѣдствій, поражающихъ крестьянское хозяйство, въ родѣ пожаровъ, неурожаевъ, падежей скота и т. п. Конечно, нельзя отрицать значительнаго вліянія всѣхъ этихъ обстоятельствъ на коренной прогрессъ сельскаго хозяйства у крестьянъ, но все-же мы полагаемъ, что при наличности ихъ возможны многія частичныя улучшенія земледѣлія, которыя несправедливо было-бы откладывать въ долгій ящикъ до тѣхъ поръ, пока не наступятъ повсюду иныя идеальныя культурныя и экономическія условія. Этого-же мнѣнія придерживается и большинство земскихъ собраній, учреждающихъ въ уѣздахъ низшія сельско-хозяйственныя школы, образцовыя фермы и огороды, опытныя поля и т. п. Въ отношеніи сельско-хозяйственнаго и техническаго обученія изъ дѣятельности земствъ Новгородской губ. за 1889 г. мы можемъ указать на слѣдующіе факты *). Старорусское уѣздное собраніе возбудило ходатайство предъ правительствомъ объ открытіи ремесленнаго училища въ с. Рамушевѣ, съ пособіемъ отъ земства въ 500 руб.; демьянское собраніе ассигновало на 1890 г. на два ремесленные класса 280 руб. Валдайское земское собраніе уполномочило управу ходатайствовать объ открытіи ремесленнаго училища въ с. Яжелбицахъ съ пособіемъ отъ земства въ 300 руб. Устюженское уѣздное земство постановило ходатайствовать предъ правительствомъ объ открытіи въ г. Устюжкѣ промышленнаго училища, причѣмъ приняло на себя обязательство уступить для училища принадлежащій земству домъ и выплачивать ежегодное пособіе не менѣе 3.500 руб. Губернское-же собраніе ассигновало на устройство сельско-

*) «Сборникъ постановленій земскихъ собраній Новгородской губ. за 1889 годъ», стр. 110—118.

хозяйственной школы въ губерніи 10.000 руб. и на Некрасовскую сельско-хозяйственную школу въ Новгородскомъ уѣздѣ 2.500 руб. Въ томъ же году въ другихъ губерніяхъ Россіи также были приняты нѣкоторыя мѣры въ этомъ направленіи. Такъ, дмитровское, Орловской губерніи, земское собраніе ходатайствовало предъ правительствомъ объ открытіи въ уѣздѣ ремесленного училища съ обученіемъ ремесламъ: столярному, токарному, кузнечному и слесарному. Уѣздныя собранія Екатеринославской губ. ассигновали довольно значительную сумму на устройство школы садоводства въ Екатеринославѣ. Вольское, Саратовской губерніи, уѣздное собраніе ассигновало 9.000 руб. на устройство сельско-хозяйственной школы.

Значительный интересъ представляютъ и большую пользу приносятъ нѣкоторыя особенныя спеціальныя школы, тѣсно связанныя съ мѣстными кустарными промыслами населенія. Такой характеръ имѣютъ, между прочимъ, земская гончарная школа въ с. Чинишеуцахъ, Оргѣвскаго уѣзда, Бессарабской губерніи, школа ткацкаго дѣла въ г. Сычевкѣ, Смоленской губ., школа изготовленія рыболовныхъ сѣтей въ Псковскомъ уѣздѣ, учебная мастерская роговыхъ издѣлій въ Кадниковскомъ уѣздѣ Вологодской губ. и нѣкоторыя другія *). Изъ данныхъ, относящихся также къ 1889 году, мы узнаемъ, что въ Казанской, Симбирской, Саратовской и Самарской губерніяхъ существуетъ 6 ремесленныхъ училищъ въ городахъ и 35 ремесленныхъ классовъ въ уѣздахъ съ 600 учениками, причѣмъ инициатива ихъ учрежденія и средства содержанія почти всецѣло принадлежатъ земству. Наиболее нагляднымъ примѣромъ трудовъ земства и общественной самодѣятельности на поприщѣ распространенія профессиональныхъ знаній является извѣстное Красноуфимское реальное училище Пермской губерніи. Училище это состоитъ изъ двухъ отдѣленій—горнозаводскаго и сельско-хозяйственнаго, и ежегодно обходится земству почти въ 30.000 рублей. При благотворномъ содѣйствіи этой образцовой профессиональной школы въ Пермской губ. возникло и укрѣпилось кустарное производство сельско-хозяйственныхъ орудій и весьма полезный для народнаго хозяйства институтъ агрономическихъ смотрителей, обязжающихъ селенія своихъ участковъ и подающихъ крестьянамъ практическіе совѣты и указанія по земледѣлію и мѣстнымъ ремесленнымъ производствамъ. Въ связи съ институтомъ агрономическихъ смотрителей въ Вятской губ. въ 1890 г. возникло новое учрежденіе для пракческаго обученія крестьянъ земледѣлію—опытныя поля. По проекту

*) «Русская Школа», 1890 года, апр., стр. 87.

земской сельско-хозяйственной комиссіи задачи опытныхъ полей должны состоять: 1) въ обученіи крестьянъ Technikъ земледѣлія; 2) въ указаніи неправильныхъ и убыточныхъ приѣмовъ въ ихъ хозяйствѣ; 3) въ испытаніи достоинства земледѣльческихъ орудій и новыхъ хозяйственныхъ растений и 4) въ практическомъ обученіи крестьянъ рациональному веденію земледѣльческаго хозяйства путемъ выполненія работъ при опытномъ полѣ, подѣ руководствомъ агрономическаго смотрителя. Въ первый годъ его существованія опытное поле вмѣстѣ съ его устройствомъ и обзаведеніемъ вызываетъ расходы въ 3.000 руб., а въ послѣдующее время лишь по 900 руб. ежегодно.

Точно также обращаютъ на себя вниманіе огороды, сады и питомники, организуемые уѣздными земствами при сельскихъ школахъ для обученія крестьянъ отдѣльнымъ сельско-хозяйственнымъ производствамъ. Такъ, псковское уѣздное земство, труды котораго по народному образованію недавно удостоились Высочайшаго одобренія, организовало сады и питомники при 20 земскихъ школахъ; верейское и клинское земства Московской губ. имѣютъ сады при 30 школахъ и огороды при 14, свѣяжское земство Казанской губ. при Косенковской школѣ устроило образцовый хмѣльникъ, елабужское и уржумское земства Вятской губ., шадринское земство Пермской губ. и нѣкоторыя уѣздныя земства Казанской губ. устроили при нѣсколькихъ земскихъ школахъ образцовые пчельники, гдѣ обучаются подѣ руководствомъ сельскихъ учителей рациональному пчеловодству мѣстные крестьяне, а при нѣкоторыхъ земскихъ школахъ Бессарабской и Черниговской губерній существуютъ небольшія тutowыя плантаціи, гдѣ ученики обучаются шелководству.

Правда, дѣятельность уѣздныхъ земствъ по профессиональному обученію лишена строгой систематичности и по сравненію съ массою народныхъ потребностей представляетъ еще небольшое и незаконченное дѣло, но уже изъ приведенныхъ нами фактовъ ясно, что земство здѣсь идетъ по совершенно правому и весьма полезному пути, что инициатива его вполне оригинальна и отличается большою энергіею, что опыты его весьма разнообразны и многочисленны и что направленіе его соответствуетъ истиннымъ потребностямъ русскаго народа.

VI.

Переходя къ характеристикѣ дѣятельности губернскихъ земствъ по народному образованію, мы еще разъ должны высказать, что эта дѣятельность является дополнительной къ трудамъ уѣздныхъ земствъ,

такъ какъ губернское земство является обыкновенно съ своимъ содѣйствіемъ народнымъ школамъ въ тѣхъ случаяхъ, когда средства уѣзднаго земства уже исчерпаны и являются недостаточными, или по такимъ предметамъ народно-школьнаго дѣла, которые имѣютъ интересъ для цѣлой губерніи. Но для успѣшной дѣятельности губернскаго земства въ уѣздахъ губерніи должна существовать и прочно укрѣпиться нормальная школьная организація, предоставляющая для пользованія населенія количество начальныхъ училищъ, по возможности достаточное для всѣхъ дѣтей школьнаго возраста. Къ сожалѣнію, дѣйствительность приближается къ этой вполнѣ желательной нормѣ лишь въ нѣсколькихъ изъ 361 земскихъ уѣздахъ, въ родѣ Бердянскаго уѣзда Таврической губ., Александровскаго — Екатеринославской губ., Казанскомъ и Свѣяжскомъ Казанской губ. и т. п. Причинами такого ненормальнаго и поистинѣ печальнаго положенія вещей являются: совершенно неправильное отношеніе къ школьному дѣлу нашего дѣйствующаго законодательства, причисляющаго народное образованіе къ необязательнымъ потребностямъ населенія, недостаточность средствъ мѣстнаго населенія, а слѣдовательно и заправляющаго его общественными дѣлами земства, измѣнчивость стоящихъ у земской власти лицъ, соединенная съ измѣненіемъ и принципіальныхъ взглядовъ на народное образованіе и задачи общественнаго хозяйства, и сравнительно недавнее возникновеніе самаго земства, едва насчитывающаго 25 лѣтъ отъ роду и принявшаго отъ предъидущей эпохи общественныя дѣла въ такихъ хаосѣ и запустѣніи, изъ которыхъ ихъ не легко было вывести. Всѣ эти обстоятельства заставляютъ смотрѣть съ нѣкоторою снисходительностью на прошлую дѣятельность земскихъ учреждений и позволяютъ ожидать, что, по мѣрѣ устраненія въ Россіи правовыхъ и бытовыхъ недостатковъ, земская дѣятельность по народному образованію, приобретаая все болѣшую устойчивость и систематичность, будетъ развиваться количественно и качественно до размѣровъ полнаго и всесторонняго удовлетворенія народныхъ потребностей. Теперь же, когда въ большинствѣ уѣздовъ отсутствуетъ нормальная школьная организація *), достаточная для обученія грамотѣ всего сельскаго населенія, нельзя удивляться, что дѣятельность губернскаго земства отличается нѣкоторою неустойчивостью. Конечно, отъ губернскаго земства было-бы возможно ожидать нѣкотораго активнаго воздѣйствія на органы уѣздныхъ земствъ для побужденія ихъ къ прогрессу въ

*) Къ сожалѣнію, почтенный авторъ не выясняетъ—что именно онъ разумѣетъ подъ «нормальною школьною организаціею».

народно-школьномъ дѣлѣ; но развѣ неизвѣстно, какъ трудно вліять сверху на общественныя группы, недостигшія еще до полнаго и широкаго пониманія своихъ интересовъ и потребностей? При этомъ не надо забывать, что губернскія собранія состоятъ также изъ представителей уѣздовъ, которые допустили нѣкоторую, а иногда и очень значительную отсталость школьнаго дѣла въ селахъ. Тамъ-же, гдѣ уѣздныя земства усердно заботились о развитіи народнаго просвѣщенія, и губернское земство явилось инициаторомъ многихъ полезныхъ мѣръ. Въ подобномъ, сравнительно лучшемъ, положеніи находятся губерніи: Московская, Тверская, Вятская, Казанская, Херсонская, Таврическая и другія.

Въ числѣ предметовъ, привлекавшихъ къ себѣ вниманіе и средства губернскихъ земствъ, первое мѣсто занимаетъ подготовленіе педагогическаго персонала для народныхъ школъ. На средства губернскаго земства до послѣдняго времени содержалось значительное число учительскихъ школъ и семинарій и, кромѣ того, земство-же принимало участіе въ содержаніи нѣкоторыхъ казенныхъ учительскихъ семинарій и заботахъ о нихъ. Такъ, въ 1887 г. въ Европейской Россіи было 48 учительскихъ семинарій и 11 учительскихъ школъ, на которыя ежегодно расходовалось около 1.000.000 рублей. Если участіе земства здѣсь не превышало половинной части, то и эта сумма является большимъ вкладомъ въ общее народное дѣло. Фактовъ, характеризующихъ эту отрасль дѣятельности губернскихъ земствъ, весьма много, но всѣ они разсѣяны или по разнымъ частнымъ изданіямъ, или въ многочисленныхъ отчетахъ земскихъ управъ. Здѣсь мы считаемъ полезнымъ привести хотя нѣкоторые факты, относящіеся преимущественно къ 1884 году *). Такъ, рязанское губернское земство на свои средства содержало въ г. Рязани Александровскую учительскую семинарію, въ которой на одинъ только педагогическій персоналъ земство расходовало ежегодно 6.300 рублей. Въ семинаріи будущіе сельскіе учителя, кромѣ общеобразовательныхъ предметовъ, обучались еще ремесламъ, гимнастикѣ, садоводству и огородничеству. Кромѣ того, рязанское губернское земство въ 1884 г. содержало двѣнадцать стипендіатовъ въ жепской учительской семинаріи Чепелевской въ Москвѣ, на что ежегодно расходовало 3.600 рублей. Въ то-же время с.-петербургское губернское земство содержало какъ мужскую, такъ и женскую учительскія школы, на что расходовало ежегодно 36.000 рублей. Тверское губ. земство оказывало постоянное матеріальное пособіе женской учитель-

*) «Земскій ежегодникъ» за 1884 г., стр. 454—461.

ской школѣ П. П. Максимовича, въ которой въ 1884 г. было 149 ученицъ, въ томъ числѣ 58 земскихъ стипендіатокъ. Казанское губ. земское собраніе рѣшило съ 1885 года ввести въ мѣстной учительской школѣ обученіе земледѣлію и огородничеству, а также усилить обученіе воспитанниковъ семинаріи и породческимъ языкамъ. Московское земское собраніе 1884 года ассигновало на слѣдующій годъ: 1) на содержаніе 30 стипендіатовъ въ 3-й учительской семинаріи Московскаго учебнаго округа, 3.000 руб., 2) на содержаніе 30 стипендіатокъ въ женской учительской школѣ 8.360 руб. и 3) на содержаніе 10 стипендіатовъ въ память князя В. А. Черкаскаго въ образцовомъ училищѣ при семинаріи 1.500 руб., а всего 12.860 руб. Екатеринославское губ. земское собраніе отпустило на содержаніе стипендіатовъ въ учительскихъ семинаріяхъ 3.600 рублей и т. д.

Къ сожалѣнію, за послѣднее время дѣятельность губернскихъ земствъ по подготовкѣ учителей для народныхъ школъ значительно ослабѣла, а въ нѣкоторыхъ губерніяхъ приняла обратное направленіе; такъ, за послѣдніе три года земствами закрыты Новгородская и Курская учительскія семинаріи и Костромская женская учительская школа. Губернскія земскія собранія обыкновенно подобныя свои постановленія мотивируютъ тѣмъ, что лицъ, желающихъ занять учительскія мѣста, слишкомъ много, а потому нѣтъ необходимости готовить ихъ въ особыхъ специальныхъ заведеніяхъ и что весьма часто учителя и учительницы, получившіе образованіе въ семинаріяхъ данной губерніи, поступаютъ на службу и трудятся уже въ предѣлахъ другихъ губерній, а иногда и совершенно покидаютъ педагогическое поприще. Всѣ эти доводы чрезвычайно шатки и мало основательны. Если для занятія должности сельскаго учителя требовать лишь простой грамотности безъ всякой специальной подготовки, то въ этомъ случаѣ, конечно, не будетъ недостатка въ лицахъ, желающихъ занять должность народнаго учителя. Если же считать необходимою для этого специальную педагогическую подготовку, хотя-бы въ такомъ размѣрѣ, какой требуется для подмастерья какого-либо ремесленника, обязаннаго на изученіе своего ремесла тратить по меньшей мѣрѣ пять—шесть лѣтъ *), то нынѣшній составъ народныхъ учителей заставляетъ

*) Это совершенно справедливое замѣчаніе автора относительно продолжительности времени обученія ремеслу не бесполезно имѣть въ виду при обсужденіи «спорнаго», какъ называетъ авторъ, вопроса объ обученіи ремесламъ въ начальной школѣ, располагающей, въ теченіе трехъ зимъ, всего лишь 12—15 мѣсяцами учебнаго времени. Профессиональныя школы, берущіяся выучивать одного и того же питомца своего не только одному, но даже нѣсколькимъ ремесламъ, а

желать еще многого. Такъ, изъ 485 народныхъ учителей, обучавшихъ въ школахъ Новгородской губерніи въ 1885 г., получившихъ специальное педагогическое образованіе въ учительскихъ семинаріяхъ лишь 267, т. е. 55⁰/₁₀₀ *). Кромѣ того, значительный контингентъ учителей необходимъ еще на пополненіе естественной убыли наличнаго состава педагоговъ и для занятія учительскихъ мѣстъ во вновь открываемыхъ школахъ. Но въ томъ-то и дѣло, что относительно педагогической подготовки учителей во многихъ мѣстностяхъ Россіи

затѣмъ, сверхъ того, желающіе снабдить его нѣкоторыми, болѣе или менѣе значительными, свѣдѣніями по специальнымъ и общеобразовательнымъ предметамъ, также, по нашему мнѣнію, должны-бы подумать болѣе основательно о той трудной задачѣ, которую онѣ на себя возлагаютъ.

Что касается учительскихъ семинарій и школъ, то, конечно, онѣ необходимы, и если-бы ихъ не было, тогда нельзя было-бы и говорить серьезно о правильной постановкѣ дѣла народнаго образованія. Но дѣло въ томъ, что наше отечество, съ одной стороны, такъ нуждается прежде всего въ увеличеніи количества народныхъ школъ, а съ другой—такъ бѣдно матеріальными средствами для удовлетворенія этой насущнѣйшей потребности, что желаніе имѣть во всѣхъ народныхъ школахъ учителей съ специальнымъ педагогическимъ образованіемъ еще долго, къ сожалѣнію, будетъ оставаться лишь *prim desiderium*. Поэтому иногда земству приходится серьезно считаться съ вопросомъ—что лучше: имѣть въ данной мѣстности одну дорого стоящую учительскую школу, или-же открыть побольше начальныхъ школъ съ учителями, неимѣющими правильной педагогической подготовки? Полагаемъ, что, давая средства для подготовки учителей—специалистовъ въ учительскихъ семинаріяхъ, земство, вмѣстѣ съ тѣмъ, не должно отказывать въ своей помощи тѣмъ бѣднымъ, маленькимъ школамъ, въ которыхъ обучаютъ учителя сами только лишь грамотные. Для такихъ учителей земство должно устраивать краткосрочные педагогическіе курсы, какъ въ иныхъ мѣстахъ это и дѣлается. Учителя для такихъ *домашнихъ* школокъ могутъ быть приготовляемы двуклассными и лучшими изъ одноклассныхъ училищъ, подъ руководствомъ учителей-специалистовъ этихъ училищъ. Если государства, несравненно болѣе насъ богатыя и культурныя, не брезгаютъ такимъ способомъ приготовленія народныхъ учителей, то намъ и подавно не слѣдуетъ пренебрегать имъ. Наконецъ, обученіемъ въ малыхъ домашнихъ школкахъ можетъ заниматься каждый грамотный человѣкъ. Это драгоценное, въ цѣляхъ распространенія грамотности, право намъ даровано циркуляромъ бывшаго Мин. Нар. Просв. барона Н. П. Николая, который такимъ образомъ оказалъ, за свое кратковременное управленіе Мин. Нар. Просв., громадную услугу дѣлу распространенія народнаго просвѣщенія. Было-бы весьма желательно, чтобы земства, со своей стороны, содѣйствовали болѣе широкому пользованію означеннымъ правомъ. Чѣмъ больше будетъ школъ, хотя-бы и не вполне правильно устроенныхъ, тѣмъ скорѣе населеніе почувствуетъ потребность въ школахъ болѣе благоустроенныхъ, а такъ какъ грамотность до извѣстной степени содѣйствуетъ поднятію экономическаго быта страны, то скорѣе найдутся и средства для удовлетворенія этой потребности.

Ред.

*) «Русская Мысль» 1888 г., февраль, стр. 83.

господствуютъ совершенно превратныя мнѣнія, а по расширенію числа существующихъ школъ полный застой, и эти два обстоятельства извращаютъ и самый вопросъ о необходимости и пользѣ учительскихъ семинарій. Еще болѣе слабымъ доводомъ противъ существованія учительскихъ школъ является то обстоятельство, что учителя, окончившіе курсъ въ семинаріи одной губерніи, переходятъ иногда на службу въ сосѣднія губерніи. Во-первыхъ, переходы эти совершаются взаимно между всѣми сосѣдними губерніями, большинство которыхъ имѣютъ свои учительскія семинаріи; во-вторыхъ, отъ перехода сельскаго учителя въ сосѣднюю губернію затрата земства на его образованіе не дѣлается непронзводительною: учитель по прежнему остается полезнымъ труженикомъ на пользу русскаго народа и узко эгоистическія воззрѣнія общественныхъ учреждений, подобныя указаннымъ нами выше, являются отнюдь не истинною, а печальными заблужденіями, и въ интересахъ общей солидарности едва-ли могутъ быть терпимы. Что-же касается совершеннаго оставленія окончившими курсъ семинаріи учителями своей профессіи, то это можетъ относиться къ ничтожному количеству учителей, составляющему всего какихъ-нибудь одинъ или два процента всего числа ихъ, да и случается оно обыкновенно послѣ прослуженія въ земской школѣ шести или болѣе лѣтъ, въ теченіе коихъ эти учителя своею усердною дѣятельностью успѣваютъ возвратить обществу понесенныя по ихъ образованію затраты.

Кромѣ содержанія учительскихъ семинарій, по дѣлу педагогическаго воспитанія наставниковъ для народныхъ школъ губернскаго земства принимаютъ дѣятельное участіе въ устройствѣ временныхъ педагогическихъ курсовъ и сѣздовъ народныхъ учителей. Польза тѣхъ и другихъ въ интересахъ профессиональнаго усовершенствованія и обмѣна мыслями и опытомъ народныхъ учителей, конечно, не подлежитъ сомнѣнію. Педагогическіе курсы на свое устройство требуютъ довольно значительнаго расхода, обыкновенно превышающаго средства уѣзднаго земства, а потому являются обыкновенно предметомъ заботъ губернскаго земства. Такъ, московское уѣздное собраніе 1884 года рѣшило устроить въ слѣдующемъ году педагогическіе курсы для учителей Московскаго уѣзда, состоящіе преимущественно въ примѣрныхъ урокахъ въ школѣ и въ обсужденіи этихъ уроковъ; по на это потребовались слѣдующіе расходы: 1) на вознагражденіе руководителямъ курсовъ въ теченіе одного мѣсяца, по расчету за 100 учебныхъ часовъ по 10 руб. за часъ, 1.000 руб.; 2) на выдачу суточныхъ и разъѣздныхъ 80 слушателямъ курсовъ, по 20 руб. въ мѣ-

сящъ на человѣка — 1.600 руб.; 3) на вознагражденіе секретаря курсовъ и на непредвидѣнные расходы—100 руб., а всего 2.700 рублей. Эту сумму земское собраніе и ассигновало на 1885 годъ *). Тульское губернское собраніе 1884 года также отпустило 1.000 руб. на устройство педагогическихъ курсовъ въ слѣдующемъ году. Изъ доклада земской управы этому собранію, между прочимъ, мы узнаемъ о несомнѣнной и большой пользѣ, приносимой подобными курсами; такъ, въ 1883 г. на краткосрочныхъ, продолжавшихся пять недѣль, курсахъ въ г. Тулѣ присутствовало учителей и кандидатовъ на учительскія мѣста 235 человѣкъ, изъ которыхъ въ теченіе отчетнаго года 50 лицъ вновь получили учительскія мѣста. Въ заключеніе своего доклада управа предлагаетъ собранію сдѣлать педагогическіе курсы постояннымъ учрежденіемъ, повторяющимся ежегодно. Что касается съѣздовъ народныхъ учителей, то они нѣкоторыми земствами устраивались періодически или ежегодно, или по одному разу въ два года (напр., въ Новгородской губерніи). Программа подобныхъ, весьма полезныхъ для прогресса и оживленія училищнаго дѣла, съѣздовъ обнимаетъ не только педагогическіе вопросы, но и другія задачи и условія школьнаго быта. Для примѣра, мы считаемъ полезнымъ привести здѣсь программу съѣзда народныхъ учителей Московскаго уѣзда, собиравшагося въ августѣ 1884 года. Официально утвержденная программа этого съѣзда была слѣдующая: 1) подготовительныя занятія въ младшемъ отдѣленіи; 2) прохожденіе букваря; 3) чтеніе въ народной школѣ—русское и славянское; 4) письмо въ народной школѣ; 5) основанія, на которыхъ долженъ быть составлен арифметическій задачникъ для учениковъ начальной школы; 6) о четвертомъ годѣ обученія въ народной школѣ; 7) о повторительныхъ классахъ съ окончившими курсъ; 8) воскресныя чтенія для народа; 9) ученическая бібліотека; 10) о пользѣ составленія географіи Московскаго уѣзда для учениковъ народныхъ школъ самими учителямъ и 11) о ночлежныхъ пріютахъ при народныхъ школахъ. Въ Пермской губерніи, кромѣ того, на съѣздахъ учителей земскими врачами были организованы популярныя чтенія по гигиенѣ. Въ виду ихъ несомнѣнной пользы, съѣзды народныхъ учителей привлекли къ себѣ большое сочувствіе и уѣздныхъ земствъ. Нѣкоторые уѣздныя земскія собранія ассигновали на 1885 годъ болѣе или менѣе значительныя суммы въ пособіе и на устройство съѣздовъ народныхъ учителей; такъ, въ Новгородской губерніи назначили: демянское земство

*) «Земскій ежегодникъ» за 1884 г., стр. 458.

66 р., старорусское—60 р., устюженское — 150 р.; въ Пермской губерніи: осинское земское собраніе назначило для той-же цѣли 1.000 р., оханское—1.309 р., соликамское 2.500 руб. и т. д.

Губернскія земства не ограничиваютъ свои заботы объ учительскомъ персоналѣ перечисленными выше предметами, а нѣкоторыя изъ нихъ оказываютъ учителямъ пособія на службѣ или выдаютъ дополнительное содержаніе сверхъ суммъ, получаемыхъ ими отъ уѣздныхъ земствъ. Такія именно приплаты производитъ московское губернское земство, выдающее 300 учителямъ отъ 40 до 100 р. каждому ежегодно; на этотъ предметъ расхода собраніе 1884 г. внесло въ смѣту слѣдующаго года 26.000 рублей *). Точно также новгородское губернское земство выдаетъ по 60 руб. ежегодно народнымъ учителямъ, окончившимъ курсъ въ земской учительской семинаріи, прослужившимъ въ должности не менѣе шести лѣтъ и получившимъ одобреніе отъ мѣстнаго уѣзднаго земскаго собранія. Въ 1890 году добавочное вознагражденіе отъ губернскаго земства въ Новгородской губерніи получали 67 учителей въ суммѣ всего 4.020 рублей. Въ Новгородской же губерніи сельскіе учителя имѣли право вмѣсто шестидесяти-рублевого ежегоднаго вознагражденія получить единовременную безпроцентную ссуду на обзаведеніе хозяйствомъ въ триста рублей, и подобными ссудами воспользовались нѣсколько учителей, затратившихъ эти суммы преимущественно на устройство небольшого сельскаго хозяйства, для занятія которымъ народные учителя имѣютъ много свободнаго времени въ теченіе длинныхъ лѣтнихъ каникулъ.

Еще большаго вниманія заслуживаютъ заботы губернскаго земства о судьбѣ учителей, оставляющихъ занятія въ школахъ за болѣзнію или старостью, и объ обезпеченіи ихъ семействъ. Постановленія о выдачѣ единовременныхъ пособій и постоянныхъ періодическихъ пенсій являются самыми обыденными въ журналахъ земскихъ собраній, и перечислять ихъ и затруднительно, и совершенно бесполезно. Правильное и рациональное рѣшеніе этотъ вопросъ получилъ, какъ извѣстно, въ учрежденіи земскихъ эмеритальныхъ кассъ и пенсіонныхъ капиталовъ. Мы уже говорили объ этомъ выше при разсмотрѣніи вопроса объ обезпеченіи народныхъ учителей уѣздными земствами. Здѣсь мы ограничимся нѣсколькими указаніями на труды губернскаго земства. Такъ, курское губернское земство еще въ 1875 году рѣшило составить пенсіонный капиталъ для народныхъ учителей, для чего собраніе вносило ежегодно въ смѣту 7.250 р. и, кромѣ того, производи-

*) «Земскій ежегодникъ» за 1884 г., стр. 435 и 436.

лись вычеты въ размѣрѣ: 2% изъ жалованья и 5% изъ наградъ народныхъ учителей. Пенсіонный капиталъ уже въ 1883 году составлялъ 90.067 рублей. Екатеринбургское губернское земское собраніе 1884 года представило правительству свое ходатайство объ измѣненіи весьма стѣснительнаго для земской эмеритурѣ закона 5 апрѣля 1883 года въ томъ смыслѣ, чтобы къ участію въ эмеритурѣ допускались не только служащіе по найму, но и лица, занимающія выборныя должности, а также, чтобы для учрежденія эмеритальной кассы требовалось согласіе не всѣхъ, а лишь большинства уѣздныхъ собраній губерній. Въ тверскомъ губернскомъ земствѣ также уже въ теченіе многихъ лѣтъ существуетъ эмеритальная касса. Пенсіонный капиталъ къ 1 января 1884 г. равнялся 142.479 руб. и въ теченіе 1884 года пенсіями и единовременными пособіями воспользовались 41 учитель. Земское собраніе внесло въ смѣту 1885 г. на составленіе фонда эмеритальной кассы еще 7.715 руб. Черниговское губернское земское собраніе того-же года ассигновало на образованіе основнаго фонда эмеритальной кассы 5.000 рублей.

А. Тютрюмовъ.

(Окончаніе слѣдуетъ).

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФІЯ.

Умственное и нравственное развитие дѣтей отъ перваго проявленія сознанія до школьнаго возраста. Книга для воспитателей Е. Н. Водовозовой. Изданіе 4-е, совершенно переработанное. Сиб. 1891 г.

Книга г-жи Водовозовой не учебникъ и не романъ, она значительна по объему (свыше 400 стр.) и хотя не дорога сравнительно съ объемомъ, но и не очень доступна по цѣнѣ для нашего небогатаго, читающаго серьезныя книги, люда (2 р.). Поэтому 4-ое изданіе книги говоритъ за серьезныя достоинства сочиненія, за то, что книга отвѣчаетъ дѣйствительной потребности общества, а полная переработка новаго изданія свидѣлствуетъ, что авторъ не опочилъ на лаврахъ, не удовольствовался приобрѣтеннымъ успѣхомъ, но постоянно трудится надъ усовершенствованіемъ своего произведенія.

Незнакомыхъ съ сочиненіемъ г-жи Водовозовой можетъ ввести, пожалуй, въ нѣкоторое заблужденіе относительно содержанія книги ея заглавіе, они могутъ подумать, что задача автора заключается именно въ изслѣдованіи умственнаго и нравственнаго развитія дѣтей отъ перваго проявленія сознанія до школьнаго возраста, что книга имѣетъ психологическое содержаніе, что въ ней можно найти подробныя указанія на то, какъ постепенно, шагъ за шагомъ, развертывается умъ дѣтей, какъ формируется нравственное чувство, каковы главные періоды въ ихъ развитіи и т. п. Въ предисловіи къ своему труду авторъ прямо говоритъ, что задача его произведенія—нравственное и умственное воспитаніе дѣтей, что оно такимъ образомъ содержанія педагогическаго, а не психологическаго, хотя авторъ постоянно въ своемъ трудѣ пользуется данными психологіи при обсужденіи педагогическихъ вопросовъ. Популярныхъ руководствъ по физическому уходу за дѣтьми, говоритъ г-жа Водовозова, существуетъ уже не мало, но вовсе нѣтъ трудовъ по умственному и нравственному

*

развитію дѣтей до-школьнаго возраста, въ которыхъ, вмѣстѣ съ выясненіемъ теоріи воспитанія, указывалось-бы и практическое ея примѣненіе. Авторъ и желаетъ пополнить означенный пробѣлъ.

Г-жа Водовозова выполнила свою задачу по широкому плану, содержаніе ея труда разнообразно. Такъ какъ на складъ характера человѣка могущественное вліяніе оказываютъ соціальныя условія нашей прошлой и настоящей жизни, наслѣдственность и воспитаніе, то на всѣхъ этихъ вліяніяхъ и останавливается авторъ; онъ даетъ въ своемъ трудѣ историческій очеркъ постановки воспитанія въ Россіи въ различныя эпохи, изслѣдуетъ значеніе наслѣдственности при воспитаніи, привычекъ и нервности и трактуетъ собственно о воспитаніи умственномъ и нравственномъ.

Исторію воспитанія въ Россіи авторъ дѣлитъ на пять періодовъ: 1-й—до Петра, 2-й—до Екатерины II, 3-й—время освобожденія крестьянъ, 4-й—60-е годы и 5-й—современное воспитаніе. Относительно такого дѣленія исторіи воспитанія можно сдѣлать болѣе или менѣе существенныя возраженія, но мы должны имѣть въ виду, что исторія воспитанія въ разсматриваемомъ трудѣ не занимаетъ самостоятельнаго положенія, а служитъ лишь къ поясненію и подтвержденію мыслей автора о современной желаемой постановкѣ воспитанія, къ указанію, противъ чего воспитатели должны бороться, къ чему стремиться, на что направлять любознательность и наблюдательность дѣтяти, чтобы, по возможности, ослабить роковыя историческія вліянія. Сама-же по себѣ задача изображенія историческаго развитія теоріи и практики воспитанія въ Россіи настолько обширна, что одна, по справедливому замѣчанію автора, могла-бы служить предметомъ обширнаго научнаго трактата.

Минуя жизнь древнерусскаго общества въ удѣльно-вѣчевой періодъ, авторъ начинаетъ свои историческіе очерки съ XVI вѣка, съ Домостроя, характеризуетъ положеніе воспитанія въ XVII и XVIII вѣкахъ, обстоятельно выясняя растлѣвающее вліяніе крѣпостнаго права на весь строй русской жизни и въ частности на воспитаніе, отмѣчая все болѣе и болѣе развивавшуюся и укрѣплявшуюся черту характера русскаго человѣка—отсутствіе въ немъ какой-бы то ни было инициативы, даже въ интимной семейной жизни, гдѣ культурный человѣкъ не выноситъ никакого посторонняго вмѣшательства. Первый періодъ въ исторіи русскаго воспитанія характеризуется суровымъ родительскимъ произволомъ; во второмъ, начавшемся новшествами Петра, замѣчается значительное вліяніе западныхъ воспитательныхъ идеаловъ, вслѣдствіе чего авторъ дѣлаетъ экскурсію въ область за-

западноевропейской педагогикѣ, говоритъ о педагогическихъ воззрѣніяхъ Амоса Коменскаго, Локка, Монтэня, Руссо и потомъ уже выясняетъ, какъ осуществлялись у насъ при Екатеринѣ II западные идеалы воспитанія.

Въ указанныхъ главахъ читатель встрѣтитъ мало новаго, такъ какъ автору пришлось говорить о такихъ вопросахъ и ученіяхъ, о которыхъ было много писано. Гораздо новѣе по содержанію и интереснѣе слѣдующія двѣ главы (V и VI), содержащія очеркъ постановки воспитанія у насъ въ первой половинѣ XIX вѣка, въ шестидесятые и семидесятые годы. Предметы этихъ главъ новѣе и ближе къ намъ, сколько-нибудь связнаго очерка развитія воспитанія въ XIX вѣкѣ и особенно во второй его половинѣ у насъ, кажется, и совсѣмъ не имѣется.

Самая главная черта, опредѣлявшая собою всю постановку воспитанія въ первой половинѣ XIX вѣка, заключалась въ господствѣ родителей надъ дѣтьми и полномъ безправіи дѣтей. «По понятіямъ того времени, право сужденія, право имѣть свою мысль и желаніе, право чувствовать боль и оскорбленіе, имѣть лучшій кусокъ, покойное мѣсто, хорошую комнату принадлежало лишь сильнѣйшимъ, т.-е. родителямъ. Это было время, когда отъ дѣтей требовали безпрекословнаго выполненія обязанностей и всевозможныхъ уступокъ, и никакихъ требованій не предъявлялось родителямъ, однимъ словомъ, это была эпоха, когда въ полной силѣ царилъ авторитетъ родительской власти, выразившійся въ XIX вѣкѣ лишь въ менѣе грубой и суровой формѣ, чѣмъ это было въ XVI и XVII вѣкахъ». Въ крѣпостнической вѣкѣ всѣ понятія, не исключая понятій о своихъ обязанностяхъ къ дѣтямъ, были чисто крѣпостническія. «Дѣти», разсуждали люди того времени, «миѣ отъ Бога, значитъ, все равно, что крѣпостные, что хочу съ ними, то и дѣлаю, и ни передъ кѣмъ отвѣта держать не буду, кромѣ Бога и своей совѣсти». До чего доходило это крѣпостническое и въ то-же время небрежное отношеніе къ дѣтямъ, видно изъ того, что тогда никому не приходило въ голову подумать о томъ, почему мать не сама кормитъ ребенка, а отдаетъ его на руки посторонней женщины. Когда однажды молодая женщина спросила свою мать, въ высшей степени порядочную и образованную женщину, почему она, отличаясь замѣчательнымъ здоровьемъ, никогда не кормила грудью своихъ дѣтей, она просто отвѣчала: «да какъ-то это и въ голову даже никому не приходило... Въ мое время только тѣ помѣщицы кормили грудью своихъ дѣтей, у которыхъ было мало крѣпостныхъ».

Въ шестидесятые годы постановка воспитанія совершенно измѣнилась, дѣтямъ даютъ полную свободу, они становятся центромъ семьи, господами положенія. Лучшая комната въ квартирѣ, лучший кусокъ за обѣдомъ, всѣ средства семьи и всѣ члены семьи—все въ полномъ распоряженіи дѣтей, они на первомъ планѣ, родители на второмъ. Во многихъ семьяхъ родители имѣли только обязанности по отношенію къ дѣтямъ, но не имѣли никакихъ правъ. Родители все приносили въ жертву дѣтямъ, ихъ благу, успѣшному умственному развитію, ихъ удовольствіямъ и взамѣнъ ничего не требовали отъ нихъ. Конечно, эта безконтрольная свобода, предоставленная дѣтямъ, нерѣдко приносила имъ не менѣе вреда, чѣмъ прежнее абсолютное подчиненіе родительской власти. А, кромѣ указанного увлеченія, были и другіе недостатки въ постановкѣ воспитанія въ шестидесятые годы: нерѣдко узкій и грубый утилитаризмъ, подавлявшій эстетическія и высшія идеальныя стремленія, буквальное примѣненіе нѣмецкихъ методовъ, преждевременное направленіе вниманія дѣтей на факты и явленія, чрезчуръ грустнаго, тяжелаго характера и т. п. Но во всякомъ случаѣ шестидесятые годы—время подъема педагогическихъ идей и идеаловъ, время, когда педагогика сдѣлалась достояніемъ не только специалистовъ, но всѣхъ, желавшихъ блага своей родинѣ, когда вопросы воспитанія были серьезными общественными и семейными вопросами.

Современное воспитаніе охарактеризовать трудно, такъ какъ его направленіе опредѣленно еще не выяснилось, но кое-что уже намѣтилось. Если въ шестидесятые годы, въ каждой семьѣ средняго круга, женщина, готовящаяся быть матерью, считала своею священною обязанностью проштудировать по гигиенѣ, физическому уходу за дѣтьми и по педагогикѣ все, что существовало мало-мальски доступнаго ей пониманію, то въ настоящее время теоретическая подготовка матерей и воспитателей къ педагогической дѣятельности совершенно забрасывается; объ умственномъ развитіи дѣтей заботятся меньше, опасаясь переутомить ихъ; дѣти изолируются отъ общества сверстниковъ неодинаковой общественной среды и положенія и т. д.

Вообще разсматриваемыя главы труда г-жи Водовозовой очень интересны, богаты содержаніемъ и написаны безпристрастно. Въ нихъ читатель найдетъ критическое изложеніе педагогическихъ взглядовъ Бѣлинскаго и Пирогова. Авторъ не задается панегирическими цѣлями по отношенію, напр., къ шестидесятымъ годамъ, онъ прямо указываетъ и недостатки воспитанія того времени. Конечно, эти главы содержатъ только очерки исторіи воспитанія, которые съ теченіемъ времени

будутъ существенно пополнены и кое въ чемъ, можетъ быть, исправлены; но ихъ значеніе, какъ очерковъ, представляющихъ впервые въ связномъ видѣ картину недалекаго прошлаго нашего воспитанія, не теряется отъ нѣкоторой бѣглости и эскизности.

Остальная, большая, часть книги прямо посвящена обсужденію педагогическихъ вопросовъ въ примѣненіи къ воспитанію дѣтей дошкольнаго возраста. Въ этой части книги не оставлена безъ разсмотрѣнія почти ни одна изъ главныхъ сторонъ первоначальнаго психическаго воспитанія. Обширная глава посвящена обсужденію значенія привычекъ въ воспитаніи, а такъ какъ привычки авторъ дѣлитъ на три категоріи: физическія, моральныя и интеллектуальныя, то не остается такой сферы въ жизни человѣка, которой не коснулась-бы эта глава. Здѣсь говорится о привычкахъ въ дѣятельности органовъ высшихъ чувствъ, зрѣнія, слуха, осязанія и т. д., о значеніи привычекъ въ развитіи дара слова, о привычкѣ къ труду, къ послушанію, къ аккуратности, о вліяніи привычки на развитіе памяти и вниманія. Такимъ образомъ многія и весьма важныя явленія обсуждаются въ этой главѣ, нѣкоторыя довольно подробно, напр. объ органахъ высшихъ чувствъ и о вниманіи. Особыя главы посвящены специально нравственному воспитанію, при чемъ довольно подробно обсуждается вопросъ о воспитаніи воли и о наказаніяхъ, и о воспитаніи ума, главное средство къ которому авторъ видитъ въ развитіи наблюдательности, вслѣдствіе чего и говоритъ подробно о предметахъ и постановкѣ наблюденій при занятіяхъ съ дѣтьми. Шесть главъ (XII—XVII) содержатъ изложеніе, критику и примѣненіе педагогической системы Фребеля къ воспитанію русскихъ дѣтей дошкольнаго возраста; по одной главѣ посвящено вопросамъ о наслѣдственности, нервности и обзору наиболее полезныхъ дѣтскихъ игрушекъ, лѣтнихъ и зимнихъ.

Общиі свойства обсужденія авторомъ педагогическихъ вопросовъ заключаются въ слѣдующемъ: авторъ постоянно заботится о томъ, чтобы обосновывать свои соображенія на психологическихъ данныхъ. Для этого онъ пользуется данными современной общей психологіи и собственными наблюденіями, а отчасти и наблюденіями другихъ надъ маленькими дѣтьми. Данныхъ послѣдняго рода, т.-е. изъ дѣтской психологіи, желательно-бы имѣть больше какъ по самой сущности задачъ, обсуждаемыхъ авторомъ, такъ и по его многолѣтней педагогической практикѣ и личнымъ наблюденіямъ. Напр., въ заглавіи книги стоитъ, что ея предметъ—умственное и нравственное развитіе дѣтей отъ перваго проявленія сознанія до школьнаго возраста. Когда начинается школьный возрастъ—это извѣстно всѣмъ, если не въ научномъ

точномъ смыслѣ слова, то въ житейскомъ; когда впервые проявляется сознание въ человѣкѣ—это неизвѣстно не только обыкновенной, читающей книги, публикѣ, но опредѣленно неизвѣстно и психологамъ. Есть такія мнѣнія, что сознание возникаетъ еще въ періодъ утробной жизни, а есть и такія, по которымъ оно возникаетъ, будто бы, въ концѣ перваго года жизни и даже позднѣе. Авторъ этимъ вопросомъ не занимается, хотя вопросъ и долженъ-бы занимать его. Въ одномъ мѣстѣ онъ, безъ всякихъ дальнихъ разсужденій, говоритъ, что «воля, сознание и вниманіе, развивающіяся одновременно, возникаютъ у ребенка, приблизительно, на 3-мъ или 4-мъ мѣсяцѣ жизни» (215 стр.). Но какія-же основанія такого опредѣленія перваго появленія сознанія? Основаній никакихъ не приводится; мы встрѣчаемся съ догматическимъ утвержденіемъ, при чемъ къ сознанію и вниманію присоединяется еще и воля. Между тѣмъ у автора имѣется богатый запасъ наблюденій надъ дѣтьми и по данному вопросу онъ, можетъ быть, былъ-бы въ состояніи привести любопытныя наблюденія и соображенія.

Другое свойство разсужденій автора — ихъ практичность. Авторъ никогда не остается при одной теоріи, онъ постоянно стремится заставить теорію служить практикѣ. Даже при обсужденіи такихъ вопросовъ, въ которыхъ наиболѣе удобно и легко было-бы расплыться въ общихъ соображеніяхъ и остаться при одной теоріи, какъ о наслѣдственности, о нервности, авторъ не упускаетъ цѣлей практическаго поученія и совѣтовъ. Онъ указываетъ, напримѣръ, что родители очень часто сваливаютъ на наслѣдственность такіе дѣтскіе недостатки, которые суть результатъ неправильнаго воспитанія; что для борьбы съ эгоистическими наслѣдственными стремленіями весьма полезно прививать дѣтямъ привычку къ воспитанію птицъ и звѣрковъ—занятіе, интересное для дѣтей само по себѣ и благотворное по своимъ нравственнымъ слѣдствіямъ; что для предотвращенія нервности ребенка нужно охранять его отъ душевныхъ потрясеній, страха, гнѣва, испуга, горя, заботиться о достаточномъ и спокойномъ снѣ дитяти, о правильной смѣнѣ занятій отдыхомъ и т. д. Въ другихъ главахъ, имѣющихъ своимъ предметомъ менѣе общіе вопросы, эта практическая сторона выдвигается еще болѣе, такъ что трудъ автора является дѣйствительнымъ руководствомъ для родителей по первоначальному воспитанію дѣтей.

Къ обсуждаемымъ явленіямъ и вопросамъ авторъ относится критически. Особенно ясно это сказалось на отношеніи къ системѣ Фребеля. Извѣстно, что Фребель своей системой вызвалъ и страстное одобреніе фанатическихъ поклонниковъ-буквалистовъ, и не менѣе

страстное порицаніе, всецѣлое отрицаніе проповѣдуемыхъ принциповъ. Но со смерти Фребеля (1852 г.) прошло уже много лѣтъ, споры улеглись, значеніе Фребеля выяснилось, къ нему начали относиться на Западѣ съ безпристрастной оцѣнкой. Къ сожалѣнію, мы не дошли еще до такой простой вещи, какъ справедливая оцѣнка трудовъ чело-вѣка, умершаго почти 40 лѣтъ назадъ. У насъ между послѣдова-телями Фребеля есть и буквалисты-фанатики, но у насъ-же еще считается возможнымъ трактовать Фребеля свысока. Поэтому мы должны цѣнить такую критику системы Фребеля, которая стремится воздать должное этой системѣ, указать ея сильныя и слабыя стороны.

Г-жа Водовозова называетъ Фребеля «великимъ знатокомъ дѣт-скаго сердца», но это не мѣшаетъ ей отмѣтить недостатки его си-стемы. Г-жа Водовозова доказываетъ, что система Фребеля была подготовлена дѣятельностью и воззрѣніями другихъ педагоговъ, что основы этой системы — чело-вѣкъ по природѣ существо дѣятельное, творческое, что дѣятельность дитяти выражается въ игрѣ, что за-нятія съ дѣтьми нужно вести прежде всего среди природы и т. п. — совершенно правильны, что «противъ принциповъ его спорить нельзя»; но она въ то-же время указываетъ, что у Фребеля есть немало и недостатковъ, что его система страдаетъ туманными философскими и метафизическими объясненіями, излишнимъ развитіемъ техники и черезчуръ строгою систематизаціею, что точно также рѣзко бросается въ глаза и фребелевскій сентиментализмъ». Эти слабыя стороны си-стемы Фребеля, совершенно справедливо говоритъ г-жа Водовозова, сильно затормазили распространеніе его свѣтлыхъ и полезныхъ идей и разумныхъ практическихъ совѣтовъ. Замѣтить слабыя стороны этой системы весьма не трудно, даже при поверхностномъ знакомствѣ съ нею, а чтобы усвоить здоровыя начала и понять ихъ глубину и значеніе, для этого необходимо было серьезное изученіе; точно также и для того, чтобы умѣть сдѣлать выборъ, отдѣлить существенное отъ несущественнаго, полезное отъ вреднаго и неподходящаго, для этого нужно было имѣть извѣстное образованіе, умственное развитіе и критическій тактъ». «Какъ удивился-бы Фребель, что русскія дѣти воспитываются на его народныхъ германскихъ пѣсняхъ, вдоба-вокъ переведенныхъ ломаннымъ русскимъ языкомъ, въ тѣ года, когда такъ важно развитіе въ ребенкѣ правильнаго говора. Какъ-бы по-смѣялся онъ той пенаходчивости и невѣжеству нашихъ воспитателей, которые, если что и выбираютъ для своихъ бесѣдъ, то именно то, и точь въ точь въ томъ видѣ, какъ старикъ Фребель, пятьдесятъ

лѣтъ тому назадъ, говорилъ съ своими дѣтьми, и въ томъ видѣ, въ какомъ для примѣра вошли эти рассказы при изложеніи его системы».

Руководясь такими взглядами, г-жа Водовозова дала подробное изложеніе занятій съ дѣтьми по системѣ Фребеля, не придерживаясь буквы его сочиненій, но духа, идеи, стараясь ввести въ эти занятія русскій народный элементъ, народныя пѣсенки и народныя игры. Насколько удалось ей обрусить нѣмецкую по происхожденію систему Фребеля и примѣнить ее къ русской почвѣ—это специальный вопросъ, о которомъ здѣсь разсуждать неумѣстно. Во всякомъ случаѣ трудъ г-жи Водовозовой по изложенію и нѣкоторой переработкѣ системы Фребеля, въ нашей небогатой литературѣ по этому предмету, занимаетъ видное мѣсто.

Считаемъ нелишнимъ указать еще на послѣднюю главу труда г-жи Водовозовой, содержащую обзоръ наиболѣе полезныхъ дѣтскихъ игрушекъ, лѣтнихъ и зимнихъ. Этотъ обзоръ возникъ вслѣдствіе желанія, выраженнаго автору многими матерями и воспитательницами, имѣть подъ руками перечень наиболѣе осмысленныхъ игрушекъ. Онъ содержитъ указаніе на 17 лѣтнихъ игрушекъ и 16 зимнихъ, которыя разсчитаны на дѣтей различныхъ возрастовъ. Перечисленные игрушки дѣйствительно полезны и имѣютъ интересъ для дѣтей. Кромѣ того, въ предшествующихъ главахъ труда г-жи Водовозовой описано весьма много разнообразныхъ дѣтскихъ занятій и игръ.

Книга г-жи Водовозовой написана просто, ясно, живо, читается легко и съ интересомъ, она проникнута любовью къ дѣтямъ, желаніемъ и въ дѣтяхъ оберечь и сохранить человѣческія права, предохранить дѣтей отъ рабства и своевоія. Вообще книга гуманнаго характера. Въ пей вопросы воспитанія ставятся въ самую тѣсную связь съ жизнью и настроеніемъ общества и государства, въ пей авторъ стремится къ подъему общественныхъ и воспитательныхъ идеаловъ. Нужно надѣяться, что четвертое изданіе книги встрѣтитъ такой-же благосклонный пріемъ въ публикѣ, какъ и первыя три.

П. Каптеревъ.

Сборникъ статей по вопросамъ преподаванія русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Тифлисъ. 1890.

«Въ 1881 году г. попечителемъ Кавказскаго учебнаго округа образована была, подъ предѣлательствомъ окружнаго инспектора Н. А. Короваева, комиссія для обсужденія мѣръ къ улучшенію преподаванія древнихъ и новыхъ языковъ въ среднихъ учебныхъ заве-

деніяхъ округа. Занятія этой комиссіи въ свое время были закончены, и результаты занятій опубликованы въ особыхъ отчетахъ.

Въ 1882 году той-же комиссіи предложено было заняться обсужденіемъ вопросовъ объ улучшеніи преподаванія русскаго языка и словесности въ кавказскихъ учебныхъ заведеніяхъ. На такое предложеніе г. попечителя члены комиссіи и другіе преподаватели отнеслись съ живѣйшимъ сочувствіемъ, и нѣкоторые изъ нихъ представили въ комиссію письменные рефераты или переводныя изъ иностранныхъ литературъ статьи, касающіяся возбужденныхъ вопросовъ. По мнѣнію комиссіи, часть этихъ статей заслуживала вниманія всѣхъ вообще преподавателей среднихъ учебныхъ заведеній округа. На этомъ основаніи, согласно ходатайству предѣдателя комиссіи, нѣкоторыя статьи напечатаны были въ приложеніяхъ къ «Циркулярамъ по управленію Кавказскимъ учебнымъ округомъ» за 1887, 1888, 1889 и 1890 годы. Кромѣ того, сдѣланы были отдѣльные оттиски, изъ которыхъ составилъ предлагаемый Сборникъ».

Этотъ краткій очеркъ происхожденія разсматриваемаго нами труда составляетъ напутственное предисловіе къ нему.

Сборникъ состоитъ изъ шести статей: трехъ переводныхъ, или заимствованныхъ изъ иностранныхъ источниковъ и трехъ оригинальныхъ; всѣ эти статьи затрагиваютъ существенные вопросы обученія русскому языку и словесности, и всѣ онѣ ставятъ главною цѣлью обученія отечественной словесности—нравственное развитіе учащихъся. Эта общность цѣли и придаетъ внутреннее единство коллективному труду кавказскихъ педагоговъ.

«Трудъ разумный, сознательный, при условіяхъ согласія и единства сотрудниковъ, въ состояніи увлечь человѣка и доставить ему высокое нравственное наслажденіе; строгое нравственное единство въ такомъ трудѣ всѣхъ членовъ рабочей артели можетъ создать изъ нихъ такую нравственную силу, передъ которой трудно устоять кому-бы то ни было» (Ст. М. Шимановскаго, стр. 21 и 22). «Полезно было-бы установить обычай обмѣниваться мыслями и наблюденіями въ дѣлѣ воспитанія, если не со всѣми учебными заведеніями округа, то по крайней мѣрѣ съ педагогическими совѣтами тѣхъ школъ, у которыхъ сходственны жизненныя условія и элементы, составляющіе школу» (Ст. М. Шимановскаго, стр. 34).

Разсматриваемый Сборникъ является прекрасною попыткою на дѣлѣ осуществить высказанныя мысли.

Мы не будемъ останавливаться на извлеченіи г. Вересова изъ статьи Гартунга. «Methodische Rechtlinien für den Lesevortrag in

höheren Schulen», такъ какъ эта статья только въ общихъ чертахъ затрагиваетъ вопросъ о выразительномъ чтеніи въ школахъ *). Не остановимся также и на переведенныхъ г-жею Е. О. Лихаревою статьяхъ Дейнгардта и Шмидта, которыя были помѣщены въ I т. энциклопедіи Шмидта подъ заглавіемъ: «Aufsätze in höheren Anstalten» въ 1876 году, такъ какъ эти статьи не представляютъ теперь интереса новизны, хотя несомнѣнно полезны тѣмъ, что резюмируютъ почти все выработанное теоріею и практикою по вопросу объ ученическихъ сочиненіяхъ въ нѣмецкихъ школахъ. Къ указаннымъ статьямъ Дейнгардта и Шмидта приложенъ списокъ сочиненій русскихъ писателей-педагоговъ по тому-же вопросу.

Изъ переводныхъ статей наибольшій интересъ представляютъ двѣ статьи Юста о методѣ обученія психологіи и логикѣ. Извѣстный нѣмецкій методистъ Циллеръ такъ отозвался объ этомъ методѣ: «Единственно вѣрный путь при изученіи психологіи пролагаетъ Юстъ. Исходя изъ наблюденія душевныхъ явленій, извѣстныхъ учащимся изъ чтенія литературныхъ произведеній или изъ исторіи, и разъясняя эти явленія, Юстъ постепенно вырабатываетъ научныя понятія о нихъ».

Мы не намѣрены останавливаться здѣсь на характеристикѣ метода и приемовъ Юста въ примѣненіи къ разработкѣ вопросовъ изъ области психологіи, а приведемъ лишь мнѣніе его о преподаваніи логики, какъ весьма оригинальное и обрисовывающее главные особенности его метода.

По справедливому мнѣнію Юста, безжизненность и маложизненность въ преподаваніи логики зависятъ отъ того, что логическіе законы и правила стоятъ особнякомъ отъ занятій учащихся по другимъ областямъ знанія, хотя они должны имѣть все свое значеніе въ примѣненіи именно къ этимъ знаніямъ. Должно стремиться къ тому, чтобы логика приведена была въ связь съ другими предметами обученія, въ нихъ находила-бы свой исходный пунктъ и изъ нихъ почерпала-бы примѣры; должно показать, какъ во всѣхъ областяхъ мышленія — при занятіяхъ языками столько-же, какъ и при занятіяхъ математикою или естествовѣдѣніемъ — господствуютъ одни и тѣ же законы мышленія, и какъ, поэтому, полезно для всякаго занятія усвоить общія формы мышленія.

*) По этому вопросу появился рядъ прекрасныхъ статей г. Коровякова подъ общимъ заглавіемъ: «Опытъ теоретическихъ основъ и приемовъ преподаванія искусства выразительнаго чтенія». Статьи эти помѣщались въ «Педагогическомъ Сборникѣ» 1890 г. (сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь) и 1891 г. (январь, мартъ, апрѣль и май).

Такого мнѣнія держится Юсть о постановкѣ преподаванія логики въ нѣмецкихъ гимназіяхъ, и это мнѣніе цѣлкомъ можетъ быть примѣнено къ русскимъ среднеучебнымъ заведеніямъ: отчужденность логики отъ прочихъ предметовъ обученія, включая сюда и словесность, составляетъ такое-же больное мѣсто и у насъ на Руси. Недостатки обученія и методическихъ руководствъ по логикѣ признаются и Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія: въ іюньской книгѣ «Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія» за текущій годъ помѣщено объявленіе о порядкѣ для сочиненій на соисканіе премій императора Петра Великаго по *разряду гимназій*. На премію 1893 года назначена группа: «русскій языкъ съ церковнославянскимъ и словесностью и логика; сюда присоединяется педагогика съ дидактикою и методикою примѣнительно къ гимназіямъ», съ предпочтительнымъ правомъ на премію по *логикѣ*. Будущимъ конкуррентамъ на эту премію весьма полезно имѣть въ виду мнѣніе Юста.

Переходимъ къ оригинальнымъ статьямъ тифлискаго сборника.

Г. Мартыновскій въ своей статьѣ подъ заглавіемъ: «Къ вопросу о преподаваніи отечественнаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ» говоритъ, что преподаваніе отечественной словесности, «преслѣдуя цѣль національно-воспитательную, преслѣдуетъ въ то-же время и цѣль общечеловѣческаго развитія, т. е., иначе говоря, по мѣрѣ достиженія національно-воспитательной цѣли учащіеся пріобрѣтаютъ и общечеловѣческое развитіе.

Достиженіе національно-воспитательной цѣли въ области словесности возможно только при всестороннемъ изученіи содержанія образцовыхъ произведеній отечественной литературы, что можетъ быть достигнуто путемъ объяснительнаго чтенія. Это чтеніе, по мнѣнію автора, должно быть поставлено иначе, сравнительно съ теперешнимъ его положеніемъ.

Оно должно вестись по цѣлымъ сочиненіямъ отечественныхъ писателей, а не по отрывкамъ, которые: 1) по краткости и часто по неудачному выбору не даютъ понятія не только о писателѣ, но даже о сочиненіи, изъ котораго они взяты; 2) располагаются въ системѣ, не соотвѣтствующей цѣлямъ ознакомленія со словесностью *); 3) не представляютъ интереса для домашняго чтенія; 4) даютъ слишкомъ мало матеріала: по окончаніи курса средней школы, запасъ знаній

*) На эту невыгодную сторону хрестоматій указывалъ еще О. Буслаевъ, въ своей книгѣ «о преподаваніи отечественнаго языка», приводя въ примѣръ хрестоматіи Дистервега, который подраздѣлялъ статьи на три отдѣла: «религія, природа и человѣкъ», и Гаупта, который прибавилъ еще два: «искусство и наука».

обыкновенно ограничивается 20 или 30 отрывками из хрестоматій и нѣсколькими сочиненіями, прочитанными случайно на дому.

Только изученіе цѣлыхъ сочиненій вводитъ читателя въ кругъ мыслей автора. Сочиненія, подлежація изученію въ школѣ, должно располагать въ системѣ, вытекающей изъ самыхъ цѣлей знакомства съ отечественною словесностію, а не изъ ореографическихъ, стилистическихъ, теоретико-литературныхъ или иныхъ. Система должна быть основана на степени трудности читаемыхъ сочиненій для учащихся, причемъ принимается во вниманіе какъ языкъ, такъ и содержаніе. Если писатель цѣликомъ не по силамъ для извѣстнаго возраста, то изъ него слѣдуетъ брать сочиненія или имѣющія связь по темамъ, или относящіяся къ извѣстному отдѣлу поэзіи, или характеризующія извѣстную сторону его таланта, какъ извѣстный періодъ дѣятельности. Чтенію полезно предпосылать краткія біографіи писателей, обращая въ нихъ особенное вниманіе на то, что служить къ уясненію читаемыхъ произведеній. Для осуществленія такого плана обученія необходимы школьныя изданія русскихъ писателей, которыя въ достаточномъ количествѣ должны имѣться въ классныхъ бібліотекахъ. Классныя бібліотеки и домашнее чтеніе должны состоять подъ строгимъ контролемъ преподавателя отечественной словесности, и тогда онѣ восполняютъ то, чего не въ силахъ дать одни классныя занятія. Къ чтенію цѣлыхъ произведеній пріурочиваются и всѣ другія занятія въ области отечественнаго языка и словесности, т.-е. и ореографія, и грамматика, и теорія прозы и поэзіи.

Такимъ образомъ, г. Мартыновскій ставитъ средоточіемъ курса—изученіе отечественной словесности путемъ *чтенія*, начиная съ младшихъ классовъ: объяснительнаго *чтенія* въ классѣ, *чтенія* книгъ классной бібліотеки подъ контролемъ преподавателя и *домашняго чтенія* учениковъ, провѣряемаго преподавателемъ приблизительно разъ въ мѣсяцъ. Авторъ видитъ ближайшую задачу школы въ образованіи разумныхъ *читателей*, а не *писателей*: школьныя письменныя упражненія *укрѣпляютъ* въ умахъ учениковъ ассоціаціи словъ и понятій, но не даютъ самаго запаса этихъ словъ и понятій: такой запасъ получается изъ курса всѣхъ предметовъ обученія въ средней школѣ, но по преимуществу изъ курса отечественной словесности. Умѣлое построеніе сочиненій и стиль пріобрѣтаются путемъ чтенія и изученія образцовыхъ произведеній словесности: и самые талантливые писатели начинали съ подражанія.

Статья г. Шимановскаго: «О литературныхъ бесѣдахъ для учащихся» поднимаетъ въ настоящее время забытый, къ сожалѣнію, во-

прось о томъ, что въ рукахъ добросовѣстныхъ и умѣлыхъ преподавателей могло-бы сдѣлаться могущественнымъ орудіемъ нравственнаго развитія учащихся и что сдѣлало-бы контроль надъ выѣкласснымъ чтеніемъ учениковъ въ высшей степени производительнымъ въ воспитательномъ смыслѣ. Литературныя бесѣды велись въ прошломъ столѣтіи въ Петербургскомъ шляхетномъ корпусѣ, а въ началѣ нынѣшняго въ Царскосельскомъ лицѣѣ, гдѣ устраивались литературныя игры, имѣвшія въ виду «гимнастику воображенія», и въ Московскомъ благородномъ пансіонѣ, гдѣ цѣлью ихъ было «исправленіе сердца, очищеніе ума и вообще обрабатываніе вкуса». Начало организаціи литературныхъ бесѣдъ въ гимназіяхъ было положено въ 1844 году. Ихъ цѣль была двойственная: онѣ «долженствовали быть практическими уроками русскаго языка» и «приготовлять къ самостоятельному научному труду, безъ котораго ученіе въ университетѣ бесполезно».

На литературныя бесѣды возлагались большія надежды. Попечитель Спб. учебнаго округа гр. Мусинъ-Пушкинъ (1845—1856 г.) очень заботился о развитіи бесѣдъ, издавалъ правила объ этихъ бесѣдахъ, помѣщалъ лучшія ученическія сочиненія въ особомъ приложеніи къ «Ж. М. Н. Просвѣщенія», требовалъ отъ начальства гимназій донесеній о бесѣдахъ сначала по полугодіямъ, а съ 1854 года ежемѣсячно и, не смотря на это, онѣ не оправдали надеждъ.

Причины такой неудачи авторъ видитъ главнымъ образомъ: 1) въ ошибочной постановкѣ цѣли: цѣль подготовленія къ университету достигается не писаніемъ водянистыхъ разсужденій, а основательнымъ изученіемъ общеобразовательнаго курса; 2) въ непосильности темъ и непомѣрности требованій отъ сочиненій; 3) въ публичности бесѣдъ, которая развивала въ ученикахъ честолюбіе и крайнее самоопиѣніе.

Въ настоящее время только въ Кавказскомъ учебномъ округѣ предложены педагогическимъ совѣтомъ литературныя бесѣды, какъ средство воздѣйствія на нравственную сторону учащихся.

По мнѣнію автора: 1) единичная личность никогда не будетъ въ состояніи удовлетворительно вести это дѣло; всѣ члены педагогическаго совѣта должны принимать активное участіе въ бесѣдахъ, въ предварительномъ обсужденіи тѣхъ вопросовъ и воспитательныхъ сторонъ, которыя будутъ вытекать изъ даннаго матеріала, и, наконецъ, въ выборѣ самаго матеріала; 2) характеръ матеріала по преимуществу долженъ быть нравственно-воспитательный. Лучшимъ матеріаломъ для литературныхъ бесѣдъ съ этою цѣлью могутъ служить: а) біографіи замѣчательныхъ людей, б) произведенія, способствующія развитію въ учащихся чувства гуманности, в) произведенія,

изображающія возвышенный моментъ въ жизни человѣка, г) произведенія, проникнутыя патріотизмомъ, сильнымъ національнымъ чувствомъ, д) собственно литературныя произведенія, но по тщательному обсужденію членовъ педагогическаго совѣта, съ устраненіемъ всякаго повода къ уродливому подражанію Печорину, Базарову, Раскольникову *) и героямъ «Мертваго дома», е) произведенія другихъ изящныхъ искусствъ: музыка, пѣніе, скульптура и живопись; 3) литературныя бесѣды не нуждаются въ подробной регламентаціи: она сдѣлала-бы индивидуальное проявленіе личныхъ силъ въ данной школѣ. Г. Шимановскій указываетъ слѣдующій порядокъ литературныхъ бесѣдъ: когда педагогическимъ совѣтомъ сдѣланъ выборъ произведенія, какъ предмета для бесѣды, ученики должны путемъ предварительнаго чтенія основательно съ нимъ ознакомиться; руководитель своими вопросами и исправленіемъ отвѣтовъ доводитъ учащагося до уясненія того, что было намѣчено въ педагогическомъ совѣтѣ и чего требовалось достигнуть бесѣдою; послѣ устной бесѣды можно предложить ученикамъ и письменное изложеніе хода самой бесѣды или развитіе какой-нибудь отдѣльной мысли изъ тѣхъ, которыя обсуждались на бесѣдѣ, предоставляя ученику выразить эту мысль доступнымъ ему способомъ—словомъ или рисункомъ.

Вотъ главныя мысли статьи г. Шимановскаго, мысли очень симпатичныя, проведеніе которыхъ въ жизнь школы желательно въ высшей степени. Боимся одного: осуществимы-ли эти desiderata? Вѣдь они потребуютъ очень много времени и труда отъ всѣхъ членовъ педагогическаго совѣта, въ особенности на первыхъ порахъ, когда будетъ происходить выборъ и всестороннее обсужденіе произведеній, предложенныхъ для бесѣды.

Намъ казалось-бы полезнымъ, чтобы такія бесѣды вводились постепенно, чтобы на первый годъ ихъ было не болѣе трехъ или четырехъ и чтобы въ обсужденіи ихъ принимали участіе не всѣ члены совѣта, среди которыхъ неизбѣжно встрѣтятся лица, если не враждебныя (какія, къ сожалѣнію, встрѣчаются между «крайними» специалистами), то равнодушныя къ подобнымъ «затѣямъ». Эти «затѣи» требуютъ энтузіазма, увлеченія, которыхъ нельзя ожидать отъ вражды или равнодушія.

Въ статьѣ А. Словинскаго разсматривается вопросъ о дѣтскомъ чтеніи и играхъ, ихъ значеніи и связи. Основныя положенія автора

*) Авторъ приводитъ печальный примѣръ прикащика, который, увлекшись невѣрно понятыми имъ произведеніями Достоевскаго, возвелъ преступленіе на степень героизма, самъ совершилъ убійство и пошелъ въ Сибирь.

такія: «чтеніе въ жизни граматнаго ребенка не есть что-либо случайное: оно, какъ умственное питаніе, столь-же естественно, какъ и физиологическое кормленіе. Сама дѣтская природа устанавливаетъ безусловную необходимость игры. Игры и чтеніе имѣютъ одинаковое коренное происхожденіе, и тамъ, гдѣ они даны вмѣстѣ, вступаютъ въ тѣсное органическое общеніе: чтеніе зачастую даетъ матеріалъ для игръ; попытки дѣтей писать не что иное, какъ игры, только болѣе интеллектуальныя; да и самое чтеніе, въ дѣтскомъ возрастѣ, есть только особый видъ игры».

Первый, самый большой, отдѣлъ статьи посвященъ вопросу о дѣтскомъ чтеніи и даетъ очень много хорошихъ принципиальныхъ указаній относительно выбора книгъ для дѣтскаго чтенія.

1) *Сказка* неотразимо дѣйствуетъ на читателя-ребенка. Тайна ея очарованія, по мнѣнію С. Т. Аксакова, кроется во врожденной всѣмъ людямъ страсти къ чудесному, которая у ребенка не обуздывается разсудкомъ. Но здѣсь-же коренится и слабая сторона увлеченія сказкой. Сказка поработала Аксакова, у котораго былъ сильный противовѣсъ въ его способности увлекаться природой и въ средствахъ удовлетворить этому влеченію къ природѣ; на городского ребенка, лишеннаго такого противовѣса, она подѣйствуетъ еще сильнѣе, и увлеченіе ею можетъ завершиться отсутствіемъ реальности въ міровоззрѣніи. Городскія дѣти, начитавшіяся сказокъ, произведеній Жюль Верна, Майнъ-Рида, Густава Эмара, привыкаютъ встрѣчать въ книгахъ фантастику, хмелѣть отъ чтенія, какъ отъ наркотика, и скучаютъ, если въ книгѣ нѣтъ наркотическихъ элементовъ. Отрицая крайности увлеченія сказкою, авторъ признаетъ пользу ея для развитія воображенія, а въ русской народной сказкѣ видитъ два важныхъ достоинства: она даетъ нѣсколько точно очерченныхъ типовъ и всегда стоитъ на сторонѣ нравственной правды.

2) Не только нужно ограничить чтеніе фантастики, но необходимо дать ребенку такую книгу, которая давала-бы ему ключъ къ пониманію обыкновеннаго человѣческаго быта и той природы, гдѣ все идетъ законно, просто и вмѣстѣ съ тѣмъ такъ поучительно и интересно. Ребенокъ любитъ *путешествія*: его манитъ въ даль, его влечетъ стремленіе знать и другія пространства, выѣзды его постоянного пребыванія. Пусть ему дадутъ «Путешествія по Святой землѣ» Норрора и Муравьева, «Фрегатъ Паллада» Гончарова, «Годъ на съверѣ» Максимова, «Корабль Ретвизанъ» Григоровича, «Письма объ Испаніи» Боткина, «Страна холода» и «Соловки» Немировича-Данченко: у всѣхъ ихъ есть счастливыя главы, роскошныя страницы.

3) Для ребенка очень интересна *дитская жизнь*: все, относящееся до дѣтства какого-либо историческаго или литературнаго лица, съ замѣчательнымъ интересомъ выслушивается и усваивается учащимися. Дайте ему «Семейную хронику» и «Дѣтскіе годы Багрова-внука» Аксакова, «Дѣтство и отрочество» Л. Толстаго, «Сонъ Обломова», «Бѣжинъ лугъ» Тургенева, главу о воспитаніи Лизы (изъ «Дворянскаго гнѣзда»), о воспитаніи Татьяны (изъ Онегина) и т. п.

4) Матеріалъ для чтенія, предлагаемый дѣтямъ, не долженъ быть отрицательнаго характера. «Хорошія художественныя произведенія научаютъ ребенка любить людей: если что причиняетъ всего меньше зла въ мірѣ, такъ это именно любовь и состраданіе, хотя-бы чисто рефлекторныя; а что онѣ приносятъ неисчислимую массу пользы, въ этомъ едва-ли можно сомнѣваться», говоритъ Л. Е. Оболенскій. Смотра съ этой точки зрѣнія на *басни*, авторъ ставитъ вопросы: не слишкомъ-ли рано мы вводимъ дѣтей въ міръ басни и не слишкомъ-ли долго останавливаемъ ихъ вниманіе на баснѣ, хотя-бы и на баснѣ великаго дѣдушки Крылова?

5) Для развитія въ ребенкѣ положительныхъ стремленій къ добру, правдѣ, любви и чести полезно читать ему *біографіи* историческихъ дѣятелей. Примѣръ—дѣло великое. Характеръ складывается въ значительной зависимости отъ примѣра. мы даже противъ воли формируемся по образцамъ, которые насъ окружаютъ. Дайте читателю-ребенку такіе примѣры въ книгѣ, дайте ему цѣнное біографическое содержаніе. Ломоносовъ, Жуковскій, Пушкинъ, Гоголь! Жить съ такими людьми, читая ихъ жизнеописаніе, и чувствовать себя подъ вдохновеніемъ ихъ примѣровъ значитъ жить съ образцовыми людьми и вращаться въ избранномъ обществѣ.

6) *Историческіе* рассказы, популярно изложенныя главы изъ исторіи народа, историческіе очерки, повѣсти имѣютъ подобное-же значеніе. Таинственный ореолъ и нѣкоторая восторженность, облекающая фигуру исторической личности, не вредятъ дѣтскому развитію: полетъ воображенія ребенка умѣряется фактичностью рассказа, а нѣсколько мистическій ореолъ развиваетъ въ дѣтяхъ нравственную черту—«уваженіе къ именамъ, освященнымъ славою», что, по выраженію Пушкина, составляетъ «первый признакъ ума просвѣщеннаго».

7) На ряду съ историческимъ повѣствованіемъ авторъ ставитъ *героическій эпосъ*, ознакомленіе съ которымъ приводитъ къ результатамъ, имѣющимъ положительно воспитательное значеніе. Простота формъ жизни и человѣческихъ отношеній, естественность сердечныхъ движеній, опредѣленность и увѣренность въ средствахъ, счастливая

достижимость цѣлей дѣлаетъ то, что героическій эпосъ превосходитъ искусственное историческое повѣствованіе, по крайней мѣрѣ, въ отношеніи удобопонятности и усвоенія; а обстановка, съ ея величіемъ героизма и подвиговъ, физическихъ и нравственныхъ, дѣлаетъ сердце юнаго читателя и подкупаетъ его воображеніе, но не разстраиваетъ, не раздражаетъ его болѣзненно.

Авторъ признаетъ трудность установить систему въ чтеніи и советуетъ держаться одного общаго радикальнаго принципа: не брать въ руки именно того, что въ данную минуту занимаетъ большинство публики, и всегда отдавать назначенное для чтенія время исключительно произведеніямъ великихъ умовъ всѣхъ временъ и народовъ. «Первая заслуга великаго поэта, — говоритъ Островскій о Пушкинѣ, — состоитъ въ томъ, что черезъ него умѣетъ все, что можетъ поумнѣть».

Наше краткое изложеніе статьи г. Словинскаго, конечно, не можетъ дать читателямъ яснаго понятія ни о богатствѣ данныхъ, собранныхъ въ этой статьѣ, ни объ изобиліи библиографическихъ указаній въ выноскахъ, ни о той талантливости, съ какою написана статья, которую г. Словинскій такъ скромно называлъ «педагогическимъ этюдомъ»: мы могли указать только на главные выводы, къ которымъ пришелъ авторъ.

Нельзя не порадоваться появленію Сборника, этого прекраснаго результата дружной коллективной дѣятельности педагоговъ Кавказскаго округа. Мы глубоко убѣждены, что придетъ время, когда *чтеніе* сдѣлается краеугольнымъ камнемъ обученія языку и словесности, когда къ этому *единому* примкнетъ и все *многое* въ курсѣ отечественнаго языка.

В. Геннингъ.

Педагогическій календарь на 1891—1892 годъ. Годъ второй. Составилъ *В. А. Воскресенскій*. Стр. 288 in-16°. М. 1891. Ц. 50 коп. (Изданіе книжнаго склада А. М. Калмыковой, Сиб.).

«Педагогическій календарь» г. Воскресенскаго вступилъ во второй годъ своего существованія. Въ этомъ году онъ представляетъ собою такую новинку на поприщѣ педагогической литературы, которая заслуживаетъ серьезнаго вниманія всѣхъ тѣхъ, кто интересуется вопросами жизни и процвѣтанія русской начальной школы. Въ «Педагогическій календарь» за текущій учебный годъ вошло очень много по-

выхъ отдѣловъ справочнаго характера, а также нѣкоторыя весьма почтенныя работы по библіографіи, училищевѣдѣнію и школоустройству. Изъ числа отдѣловъ справочнаго содержанія поименуемъ: отдѣлъ официальныхъ свѣдѣній разнаго рода (о личномъ составѣ М. Нар. Пр., губернскихъ и уѣздныхъ училищныхъ совѣтовъ, объ управленіи церк.-прих. школами, объ устройствѣ народныхъ чтеній и т. д.), да еще списокъ книгъ педагогическихъ, справочныхъ и для дѣтскаго чтенія, вышедшихъ въ 1890 г., съ указаніями на отзывы печати объ этихъ книгахъ, наконецъ, списокъ статей, помѣщенныхъ въ теченіе 1890 года въ нашихъ педагогическихъ журналахъ; заглавія многихъ статей снабжены чрезвычайно краткою и основательною характеристикою ихъ содержанія. Г. Воскресенскій и на этотъ разъ, какъ и въ прошломъ году, обнаружилъ свое замѣчательное умѣнье справляться съ тѣми трудностями, которыя представляетъ желаніе сочетать полноту содержанія съ краткостью изложенія, — желаніе, столь естественное, но рѣдко достигаемое при составленіи справочныхъ изданій. На тридцати съ небольшимъ столбцахъ довольно четкой печати г. Воскресенскій сумѣлъ дать списокъ, притомъ систематическій списокъ статей, появившихся, въ теченіе 1890 г., въ двѣнадцати журналахъ, причемъ изъ многихъ статей сдѣланы вполнѣ характерныя выдержки, а многія охарактеризованы самимъ г. Воскресенскимъ вполнѣ опредѣленно и кратко, какъ въ отношеніи содержанія статьи, такъ и въ отношеніи основныхъ точекъ зрѣнія автора данной статьи. Одно систематизированіе статей и составленіе списка фамилій ихъ авторовъ должно было поглотить много труда; но всю массу труда, положеннаго г. Воскресенскимъ на этотъ отдѣлъ «Календаря», можно оцѣнить, только принявъ во вниманіе, что г. Воскресенскій долженъ былъ основательно познакомиться съ содержаніемъ двѣнадцати журналовъ и многія изъ статей охарактеризовать нѣсколькими словами, для чего, какъ извѣстно, иногда требуется гораздо болѣе интенсивнаго труда, чѣмъ для составленія подробнаго реферата.

Кромѣ весьма полныхъ статей справочнаго характера, въ «Пед. кал.» за текущій годъ даны: весьма симпатичная и обстоятельная статья о Янѣ Аммосѣ Коменскомъ, со дня рожденія котораго скоро (въ 1892) минетъ 300 лѣтъ, затѣмъ статья г. Рубакина о народныхъ чтеніяхъ съ картинами, къ которой приложенъ списокъ книгъ, одобренныхъ для чтенія въ народныхъ аудиторіяхъ, да еще статьи г. Девеля о городскихъ и сельскихъ библіотекахъ и читальняхъ и о Спб. комитетѣ грамотности и, наконецъ, статья г. Менцера о народной школѣ и сельскомъ хозяйствѣ. Знакомить съ этими статьями,

полными содержанія и интереса, мы, конечно, не станемъ читателей «Русской Школы», которые, надѣмся, предпочтутъ ознакомиться съ ними безъ посредства референта; но считаемъ полезнымъ замѣтить, что въ этихъ статьяхъ читатели найдутъ не только интересныя, но иногда даже прямо полезныя свѣдѣнія относительно разрабатываемыхъ въ этихъ статьяхъ вопросовъ. Должно также присовокупить, что эти статьи носятъ на себѣ слѣды искренняго желанія ихъ авторовъ поработать, вмѣстѣ съ г. Воскресенскимъ, на пользу народного образованія и просвѣщенія не только въ одномъ и томъ-же (крайне для насъ симпатичномъ, прибавимъ мы въ скобкахъ) духѣ и направленіи, но также согласовать внѣшнюю форму съ тѣми требованіями полноты содержанія и краткости изложенія, которыя столь выгодно отличаютъ «Пед. кал.» г. Воскресенскаго отъ многихъ другихъ справочныхъ изданій. Такимъ образомъ «Пед. кал.» представляетъ отрадное явленіе и въ другомъ отношеніи: въ немъ чувствуется совокупная, совмѣстная, дружная работа нѣсколькихъ человѣкъ, умѣющихъ и желающихъ дружно поработать на пользу дорогаго имъ дѣла.

Намъ остается только пожелать «Педагогическому календарю» г. Воскресенскаго возможно большаго распространенія среди учителей народныхъ школъ и вообще среди лицъ, прикосновенныхъ къ дѣлу распространенія образованія и просвѣщенія въ массѣ народной, т.-е. намъ остается пожелать «Педагогическому календарю» того успѣха, какого онъ вполне достоинъ. Если ему суждено процвѣтать въ будущемъ, то можно смѣло предсказать, что книжки этого календаря явятся украшеніемъ скромной педагогической библіотеки народного учителя,—украшеніемъ, которое будетъ представлять не временный только интересъ, какой представляютъ вообще календари. Но для того, чтобы это дѣло не заглохло подобно тому, какъ у насъ, къ сожалѣнію, часто гложутъ начинанія благородныя и благодѣтельныя, недостаточно одного только труда г. Воскресенскаго и его сотрудниковъ: для этого необходимо также сочувствіе публики, для которой они работаютъ, необходимо широкое распространеніе «Календаря». Этимъ пожеланіемъ мы могли-бы закончить нашу замѣтку, если-бы не считали пужнымъ сказать нѣсколько словъ о внѣшности и цѣнѣ занимающаго насъ изданія. За 50 коп. сер. читателю предлагается хорошее и съ внѣшней стороны, хотя и напечатанное весьма убогимъ прифтомъ, изданіе, отпечатанное на удовлетворительной бумагѣ и хорошо сброшюрованное въ крѣпкую обложку. Держась того принципа, по которому ничто на свѣтѣ не должно пропадать даромъ, безъ пользы для кого-бы то ни было, г. Воскресенскій даже изъ

обложки, а именно изъ четвертой страницы ея, сдѣлать полезное употребленіе: на ней изображенъ прекрасно выполненный фасадъ и планъ дома земскаго народнаго училища въ селѣ Александровскомъ (Сиб. губ. и уѣзда, Бѣлоостровской волости) и дана смѣта стоимости подобной постройки, дѣйствительно заслуживающей вниманія *).

С. Ш. Т.

А. Никольскій. Сборникъ стихотвореній и басенъ для заучиванія наизусть и списокъ книгъ для чтенія учениковъ Нижегородскаго Дворянскаго Института Императора Александра II. Москва 1890. Ц. 70 к.

«Настоящій сборникъ—говорится въ предисловіи, — составленъ съ цѣлю: 1) дать ученикамъ Нижегородскаго Дворянскаго Института Александра II указатель книгъ для выѣкласснаго чтенія; 2) дать имъ въ руки готовый комплектъ поэтическихъ образцовъ для заучиванія наизусть, такъ какъ въ хрестоматіяхъ находятся не всѣ стихотворенія и басни, которыя коммиссія, разработывавшая вопросъ о выѣклассномъ чтеніи и выборѣ образцовъ для заучиванія наизусть, сочла полезнымъ предложить для изученія ученикамъ разныхъ классовъ института. Такимъ образомъ, прямая, непосредственная цѣль составленія сборника—облегчить и урегулировать практическія выѣклассныя занятія учениковъ въ институтѣ по русскому языку». Къ сборнику приложено «Извлеченіе изъ протокола засѣданій коммисіи для разработки программы выѣкласснаго чтенія учениковъ». Изъ него видно, что «чтеніе должно быть обязательнымъ, распредѣляться по извѣстнымъ срокамъ и сопровождаться провѣркою прочитаннаго». «Чтеніе должно состоять изъ произведеній художественной литературы, исторіи и географіи, главнымъ образомъ — Россіи, и примѣнительно къ курсамъ каждаго класса. Произведенія наиболѣе художественныя, находящіяся по содержанію въ непосредственной связи съ проходимымъ въ извѣстномъ классѣ курсомъ и такимъ образомъ признанныя наиболѣе полезными для чтенія въ извѣстномъ классѣ, выдѣляются въ группу книгъ *обязательныхъ* для чтенія; находясь въ непосредственной связи съ теоретическимъ курсомъ, они должны, въ большинствѣ случаевъ, совпадать съ помѣщеннымъ въ учебныхъ планахъ министер-

*) Мы имѣли случай узнать изъ заслуживающаго полнаго довѣрія источника, что «Педагогическій календарь» г. Воскресенскаго уже одобренъ Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, чему нельзя не порадоваться, въ виду несомнѣнныхъ достоинствъ «Календаря», возможно большее распространеніе котораго среди нашихъ народныхъ учителей въ высшей степени желательно. *Ред.*

ства спискомъ литературныхъ произведеній, разучиваніе которыхъ обязательно на урокахъ словесности. Остальныя книги, назначенныя для класса и распределенныя по содержанію на отдѣлы, слѣдуетъ разсматривать только какъ *рекомендованныя*. Въ 4-мъ классѣ, между прочимъ, къ обязательному чтенію отнесены «Севастопольскіе рассказы» графа Л. Толстаго. Въ 5-мъ классѣ обязательно читать: Достоевскаго «Бѣдные люди», «Айвенго» Вальтеръ-Скотта и гр. А. Толстаго «Князь Серебряный». Послѣдній, какъ извѣстно, охотно читается и дѣтьми, и юношами и, взрослыми людьми; но ни по силѣ таланта, ни по художественному историческому воззрѣнію не стоитъ на ряду съ первоклассными писателями, сосѣдями по списку. Въ 6-мъ классѣ обязательны и «Донъ-Кихоть», и «Давидъ Копперфильдъ» и «Макбетъ», и даже «Продѣлки Скапена» Мольера. Въ 7-мъ классѣ къ таковымъ-же обязательнымъ для чтенія сочиненіямъ отнесенъ и «Сонъ въ лѣтнюю ночь», Шекспира. На сколько доступно ученикамъ даже 7 класса тонкое и виртуозное поэтическое творчество послѣдней пьесы — это, пожалуй, вопросъ — открытый. Въ 8-мъ классѣ обязательно читаютъ «Короля Лира», «Гамлета», «Отелло», «Войну и миръ» и пр. Въ Сборникѣ г. Никольскаго для заучиванія въ приготовительномъ и I кл. среди другихъ предложены — часто, впрочемъ, попадающія въ хрестоматіи басни: «Стрекоза и муравей», «Чижъ и голубь», «Лягушка и волъ», «Ларчикъ». Намъ-же всегда казалось, что всѣ эти басни отличаются то недостаточно гуманною моралью, то слишкомъ житейски-грубымъ юморомъ. Въ прологѣ къ «Руслану и Людмилѣ», предназначенномъ для чтенія въ I классѣ, ужъ чересчуръ много всяческой «чертовщины». Въ русской художественной литературѣ имѣется, думаемъ мы, настолько много матеріала для возбужденія любви къ національному, что вовсе не нужно прибѣгать въ этомъ случаѣ къ мнимо-поэтическимъ вычурамъ и какой-то ригированной прозѣ второстепенныхъ поэтовъ въ родѣ О. Глинки, Вяземскаго и др. Въ отдѣлѣ для 7 класса въ Сборникѣ помѣщено стихотвореніе Тютчева «Славянамъ», гдѣ попадаются такія фразы, что, молъ, «давно на почвѣ европейской, гдѣ ложь такъ пышно разрослась, давно наукой фарисейской двойная правда создалась», и пр. Смѣемъ думать, что основной и обязательный духъ школы — это духъ миролюбія, свѣтлаго и теплаго человѣчнаго чувства. Въ общемъ, въ «Сборникѣ» часто повторяется то, что уже имѣется въ другихъ хрестоматіяхъ. Въ Сборникѣ очень кстати включены для заучиванія (наизусть) и отрывки изъ прозы Гоголя, Толстаго. Книжка г. Никольскаго закан-

чивается «Замѣтками о воспитательно-образовательномъ значеніи чтенія книгъ и заучиванія наизусть избранныхъ поэтическихъ образцовъ».

А. Н.

Избранныя сочиненія М. Ю. Лермонтова. Съ краткой біографіей, примѣчаніями, портретомъ и тремя рисунками. Изданіе Московскаго комитета грамотности. Москва 1891. Цѣна 15 коп.

Біографическія данныя, занимающія три неполныя страницы въ 16-ую долю листа, представляютъ сухой перечень фактовъ изъ жизни поэта, изложенныхъ шаблоннымъ образомъ, напминающимъ формулярный списокъ. Характеристика личности поэта является довольно странною, чтобы не сказать больше: «Да съ нимъ (поэтомъ) трудно было и сойтись: онъ былъ *скрытенъ* и *нелюдимъ нравомъ* и отъ людей сторонился, а иногда любилъ *поддѣть* и *уколотъ* челоуѣка словомъ; языкъ у него на это былъ *злой* и *острый*» (стр. III). Поэтическое творчество опредѣляется такъ: «у него былъ отъ природы такой даръ, что могъ онъ *хорошо* и *складно* описывать, что видѣлъ и слышалъ и все, что на сердце (ѣ?) было; *этимъ онъ облегчалъ свою душу*» (стр. VI). Не менѣе странно опредѣленіе значенія поэзіи Лермонтова: «онъ писалъ не про одну свою жизнь, а очень хорошо описывалъ и чужую радость, и горе, поэтому его сочиненія *любопытно* читать и намъ всѣмъ: и удовольствіе можно получить и призадуматься есть надъ чѣмъ» (стр. VI).

Сказаннаго вполнѣ достаточно, чтобы убѣдиться, что біографическій очеркъ составленъ довольно неудачно; всюду сквозитъ желаніе поддѣлаться подъ простонародную рѣчь—пріемъ, давно осужденный въ нашей литературѣ. Что касается выбора статей, то онъ отличается скудостью и односторонностью; сборникъ скорѣе напоминаетъ хрестоматію, чѣмъ книгу для взрослоаго читателя. Здѣсь, какъ и въ біографіи, на каждомъ шагу видна опека надъ читателемъ. Изъ «Мцыри» выпущено шесть главъ; «Бѣла» урѣзана нѣсколько скромнѣе; изъ 32-хъ главъ «Демона» помѣщены слѣдующія: 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13 и 14-я, подъ страннымъ заглавіемъ «Князь Гудаль и его дочь Тамара». Если составители не нашли возможнымъ дать для чтенія простому русскому читателю всего «Демона», то логичнѣе было бы совсѣмъ его выпустить.

Цѣна книжки (15 коп.), какъ народнаго изданія (139 стр. въ 16-ую долю листа), нѣсколько высока. Вообще изданіе не изъ удачныхъ.

Обозрѣніе русскихъ педагогическихъ журналовъ.

Вѣстникъ воспитанія. Научно-популярный журналъ для родителей и воспитателей, издав. подъ редакціею д-ра Е. А. Покровскаго. 8 книжекъ въ годъ. Москва, 1891 г., №№ 1—4. Какъ и въ предыдущемъ году, въ журналѣ дается довольно много матеріала для ознакомленія съ тѣми или другими сторонами физическаго воспитанія дѣтей младшаго возраста; но, обращая вниманіе, главнымъ образомъ, на вопросы физическаго воспитанія и школьной гігіены, «Вѣстн. Восп.» не чуждается и вопросовъ объ общихъ задачахъ воспитанія, обходя систематически лишь вопросы объ обученіи, которое, при правильной постановкѣ его, должно быть также *воспитывающимъ*, и потому должно-бы также входить въ понятіе «воспитаніе».

Изъ статей, посвященныхъ частнымъ вопросамъ воспитанія, заслуживаютъ вниманія *три* статьи (№№ 1—3) женщины-врача А. Поповой «Первоначальное развитіе слуха и органа рѣчи у дѣтей». Первая статья вся посвящена анатомо-фізіологическому очерку органа слуха; во второй и третьей сгруппированы наблюденія по этому предмету различныхъ ученыхъ и приводятся собственныя наблюденія автора. Въ общемъ можно принять, что дѣти въ первыя три-четыре недѣли относятся къ обычнымъ звукамъ настолько равнодушно, что какъ будто-бы совсѣмъ ихъ не слышатъ. Изъ этого слѣдуетъ, что матери нѣтъ надобности заботиться о томъ, чтобъ около ея малютки, особенно первое время, господствовала невозмутимая тишина; это даже вредно отражается на дальнѣйшемъ развитіи дитяти, — оно пугается всякаго болѣе или менѣе рѣзкаго звука. Поэтому ребенокъ долженъ жить при обычной домашней обстановкѣ, засыпать при разговорѣ, ходьбѣ и т. п. Для матери важно научиться распознавать отгѣнки въ крикѣ ребенка, которымъ онъ довольно скоро, на третьемъ мѣсяцѣ, начинаетъ заявлять о тѣхъ или другихъ своихъ нуждахъ; по

оттѣнку въ крикѣ узнается причина его — кричитъ-ли ребенокъ отъ голода, вслѣдствіе боли и т. п. Вслѣдъ затѣмъ ребенокъ начинаетъ «гулить» и выражать свои нужды уже оттѣнками «гулинья»; оттѣнкомъ *а* дѣти выражаютъ удовольствіе, оттѣнкомъ *э* — неудовольствіе. Изъ согласныхъ, первыми усваиваются *м* и *н*; вообще-же звуки усваиваются ими въ слѣдующемъ, приблизительно, порядкѣ:

| | Мгновенные. | Отзвуки. | Придудные. | Дрожащіе. |
|-----------|-------------|----------|------------|-----------|
| Зубные | п, б | м | ф, в | р зубн. |
| Язычные | т, д | н | л, с, ш | р язык. |
| Гортанные | к, г | и | х, й | р горт. |

Первыя и вторыя строки согласныхъ улавливаются легче, нежели послѣдняя, труднѣе всего усваивается звукъ *р*. Комбинированіе этихъ звуковъ въ бессознательные слоги начинается на 3 — 4 мѣсяцѣ, потомъ наступаетъ періодъ бессознательнаго подражанія слышимымъ словамъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и рѣчи. Для полного овладѣнія языкомъ, ребенку необходимо: 1) развить слуховую память словъ, 2) такъ какъ большинство словъ связано съ зрительными представленіями о предметахъ, то ему нужно, на ряду съ слуховою памятью словъ, создать и тѣсно связать зрительную память о предметахъ, т.-е. обнаружить развитіе сознанія, и 3) настойчивыми и безчисленными повтореніями развить въ себѣ память произношенія словъ или выговоровъ словъ. Особенное вниманіе должно обращать на развитіе зрительной памяти, ибо обыкновенно ребенокъ въ теченіе одного и того-же времени несравненно болѣе *слышитъ* названія виѣшнихъ предметовъ, нежели видитъ ихъ на самомъ дѣлѣ, а такое усиленіе слуховыхъ ощущеній надъ зрительными ведетъ къ тому, что большинство людей думаетъ только словами, а не образами, зная вещи только по слуху, т.-е. полужная ихъ. Отсюда-же слѣдуетъ, что много занимать дѣтей *только* разговоромъ, какъ это нерѣдко дѣлаютъ неопытныя матери, отнюдь не должно.

Въ 3½—4½ года ребенокъ уже овладѣваетъ нѣкоторою частію нашего повседневнаго лексикона и постигаетъ, въ общемъ, конструкцію языка. Многочисленныя наблюденія свидѣтельствуютъ, что всѣ дѣти, изучая языкъ путемъ подражанія, изучаютъ его или *по звуковому методу*, при чемъ слова усваиваются по частямъ, по слогамъ, выбирается и произносится одинъ, много два слога изъ цѣлаго слова (слогъ первый или послѣдній, или корень слова, напимѣръ, *молоко* — одни называютъ *мо*, другіе *ко* и т. п., смотря по тому, какой именно слогъ наиболѣе рѣзко и внятно произносятъ окружающіе ребенка люди), или-же они изучаютъ языкъ по *метрическому способу*, причемъ,

игнорируя звуки, входящіе въ составъ даннаго слова, они схватываютъ одинъ общій характеръ его, то есть, схватываютъ и вѣрно узнаютъ число слоговъ знакомаго слова и соотвѣтственное ему удареніе, но нерѣдко совершенно переиначиваютъ слово, напримѣръ, говорятъ *каканъ*, вмѣсто *стаканъ* и т. п.

Особенности своего говора (за исключеніемъ немногихъ отдѣльныхъ словъ) дѣти утрачиваютъ годамъ къ 4—5; усвоеніе правильной рѣчи совершается, однако, крайне неравномѣрно, бываютъ временныя пріостановки, дѣти цѣлые мѣсяцы повторяютъ одинъ и тотъ-же наборъ словъ, преодолевая какія-то незамѣтныя для взрослыхъ препятствія, и затѣмъ снова быстро идутъ впередъ.

Изъ практическихъ указаній относительно обращенія съ дѣтьми, въ цѣляхъ развитія ихъ слуха и рѣчи, авторъ даетъ нижеслѣдующія. Вести бесѣду съ ребенкомъ по возможности внятно, протяжно и достаточно громко, чтобы доставить большую массу звуковыхъ ощущеній, притомъ гармонически согласованныхъ; полезно въ присутствіи ребенка, начиная уже съ 4—5-мѣсячнаго возраста его, читать иногда коротенькія стихотворенія. «Одно впечатлѣніе, — говоритъ авторъ, — дѣлаетъ разговорная рѣчь, до нѣкоторой степени угловатая, и совершенно другое стихотворная. Для пробужденія сознанія чтеніе хорошихъ стиховъ безусловно полезно, — оно ласкаетъ слухъ ребенка, своевременно обогащаетъ его законами словесной гармоніи, знанія которой, наравнѣ съ музыкальной, мы обыкновенно бываемъ лишены очень долго. Никто не поручится, что бездѣйствіе органа слуха въ этомъ отношеніи до 7—10-лѣтняго возраста не ставитъ разъ навсегда точку его успѣшному развитію» (ib. стр. 119). Но заставлять дѣтей въ раннемъ возрастѣ, даже 3—4 лѣтъ, какъ это иногда дѣлается, учить на память большія стихотворенія, по смыслу для нихъ недоступныя, безусловно вредно. Ребенку наиболѣе трудно поддаются изученію звуки *р, ч, ш, ц, ы*, поэтому отъ времени до времени, играючи, ему надо предлагать выговаривать слова съ этими звуками. Ребенокъ, ставящій вмѣсто *к* звукъ *т* (*тутла* вмѣсто *кукла*), пріучается довольно быстро произносить первый звукъ (*к*), если 2—3 раза прижать конецъ его язычка пальцемъ и заставить его при этомъ громко крикомъ сказать *к*. Иногда неправильное произношеніе ребенкомъ нѣкоторыхъ звуковъ исправляется тѣмъ, что въ его присутствіи повторяются слова съ этими трудными для него звуками съ нѣкоторымъ удареніемъ. «Дѣлать поправку въ выговорѣ цѣлаго слова, когда ребенокъ рѣзко отличается своею рѣчью отъ нашей, усваивая ее по звуковому или метрическому способу, не только безцѣльно, но даже

вредно». За исключеніемъ случаевъ косноязычія, это было-бы грубымъ насиліемъ надъ нимъ, разрушеніемъ его системы, выработавшейся у него въ силу не вполне ясныхъ для насъ, но вполне законныхъ условий. Съ другой стороны, не слѣдуетъ также, разговаривая съ ребенкомъ, подражать его лепету, кромѣ тѣхъ немногихъ случаевъ, когда это необходимо для взаимнаго пониманія. Но если ребенокъ, уже развившійся психически до пониманія общаго мыслей, начнетъ, по лѣни или небрежности, коверкать слова, не договаривать ихъ, коверкать фразы, то, ясно, что говоръ такого ребенка необходимо исправлять и настойчиво приучать его передавать свои мысли отчетливо; должно также слѣдить за тѣмъ, чтобы дѣти, передавая свои мысли, не замѣняли названій предметовъ любимыми ими мѣстоименіями *это, эта, то*. Но, говоритъ г-жа Попова: «небрежный выговоръ словъ ребенкомъ можетъ свидѣтельствовать иногда объ умственной усталости, которую могутъ вызвать разнородныя причины: переутомленіе, нездоровье, отсутствіе свѣта и простора на чистомъ воздухѣ. Въ послѣднемъ случаѣ хорошая прогулка сдѣлаетъ больше, нежели усердныя преслѣдованія за недоговоренную или невѣрно построенную фразу.» О тѣхъ случаяхъ, когда дѣти поражены болѣзнями, задерживающими развитіе рѣчи у дѣтей, какъ-то: головная водянка, англійская болѣзнь, нечего и говорить; тутъ никакая выправка не исправитъ и не изгладитъ недостатки. Нервная и мышечная системы такихъ дѣтей мало стойки и потому даже усвоенное ребенкомъ до болѣзни, напримѣръ умѣнье ходить, говорить иногда довольно замѣтно утрачивается. «Прежде ходилъ, говорилъ, — заявляютъ смущенные родители, — а теперь пересталъ». Дѣло врача помочь этой бѣдѣ соответственнымъ леченіемъ, гигиенической обстановкой, предупредить родителей, чтобы такого ребенка оставили безъ всякихъ упражненій» (№ 2, стр. 122—123). Авторъ справедливо возмущается нашей манерой — спѣшить развивать рѣчь ребенка, нагружать его, изъ ложнаго тщеславія блеснуть его успѣхами, непонятными еще и ненужными для него словами, какъ, напримѣръ, именами великихъ людей, названіями столицъ, городовъ, народовъ и т. п.

Переходя, затѣмъ, въ третьей статьѣ своей, къ вопросу о развитіи собственно музыкальнаго слуха у дѣтей, г-жа Попова перечисляетъ длинный рядъ большихъ или меньшихъ музыкальных знаменитостей, весьма рано выказавшихъ свои музыкальныя способности. Но для огромнаго большинства матерей важнѣе, конечно, замѣчанія автора относительно развитія слуха у обыкновенныхъ дѣтей родителей, не отличающихся какими-либо особенными талантами къ музыкѣ, но въ

то-же время не лишенныхъ по крайней мѣрѣ способности наслаждаться ею. Для матери важно знать, что дѣти уже на 3—4 мѣсяцѣ съ удовольствіемъ слушаютъ игру на какомъ-либо инструментѣ и даже поддаются вліянію мотива этой игры: «при грустномъ наигрываніи они плачутъ, а при веселомъ, наоборотъ, смѣются, трепещутся всѣмъ тѣломъ и т. п.» (№ 3, стр. 131). Уже въ указанномъ возрастѣ слухъ ребенка настолько дѣятеленъ, «настолько утонченно и цѣлесообразно работаетъ, что изъ нашей рѣчи выдѣляетъ и твердо знаетъ тоны—гласные и шумы—согласные, послѣ знакомства съ которыми переходитъ къ изученію ихъ возможныхъ комбинацій и къ 3—4 годамъ уже владѣетъ языкомъ. Если-бы ребенокъ съ ранняго дѣтства имѣлъ случай слышать и запомнить 7 основныхъ тоновъ октавы и по мѣрѣ возраста 2-й, 3-й и т. д., то онъ, безъ сомнѣнія, зналъ-бы ихъ такъ-же твердо и правильно, какъ къ 3—4 годамъ знаетъ 36 буквъ (звуковъ?) нашего языка» (ib., стр. 130). Отсюда-же вытекаетъ практическій совѣтъ — успокаивать, какъ это дѣлаютъ хорошія няни, расплакавагося ребенка, еще не умѣющаго говорить,—нѣмемъ, стуками и т. п. Въ большинствѣ случаевъ это достигается своей цѣли, ребенокъ начинаетъ внимательно слушать наскоро устроенный для него домашній концертъ, замолкаетъ, успокаивается. Въ видахъ развитія музыкальнаго слуха, г-жа Попова рекомендуетъ нѣкоторыя дѣтскія игрушки,—главнымъ образомъ, двѣ изъ нихъ: московскую погремушку, особенно, если она содержитъ не одни шумы, но и опредѣленные тоны, а также металлофонъ, звуки изъ котораго извлекаются ударомъ деревяннаго молоточка по широкой пластинкѣ; такимъ образомъ получается рядъ гармоническихъ тоновъ, а двойной металлофонъ имѣетъ также и полутоны. Хорошо было-бы имѣть въ числѣ игрушекъ рядъ колокольчиковъ, настроенныхъ на послѣдовательные семь основныхъ тоновъ.

Статья г. В. Будзько «Нервозность и воспитаніе дѣвочекъ дома и въ школѣ» (№ 2, стр. 125) составлена по книгѣ Уфера, имѣющей, по-нѣмецки, такое-же заглавіе. Въ виду распространенія нервозности даже между дѣтьми, и притомъ даже нѣмецкими дѣтьми, конечно, полезно почаще обращать вниманіе общества на это печальное явленіе.

Большая часть указаній Уфера, приводимыхъ въ статьѣ г. Будзько, относительно недостатковъ школьнаго обученія женщинъ и средствъ къ ихъ устраненію, имѣютъ слишкомъ общій характеръ: многопредметность, отсутствіе хорошихъ учебниковъ, учителей, директоровъ, отсутствіе единства въ программѣ и т. п. Уферъ выражаетъ также опасеніе, что женщины, поставляемыя во главѣ женскихъ учебныхъ заведеній, едва-ли пригодны для этого, ибо «у женщины едва-ли станетъ достаточно энер-

гн для такого труднаго дѣла, а равно специальныхъ познаній въ предметахъ и педагогін. Если-же всѣ эти условія и являются на лицо, то директоръ-женщина превращается зачастую въ столь мало женственное существо (*jenes wenig weibliches Wesen*), что не можетъ служить образцомъ подражанія для ученицъ. Кромѣ того, первозность директорши можетъ придать всему заведенію отпечатокъ шаткости и неустойчивости» (№ 2, стр. 128—129). Русскій референтъ передаетъ замѣчанія нѣмецкаго автора безъ всякихъ оговорокъ, раздѣляетъ-ли онъ всѣ эти замѣчанія, или-же съ нѣкоторыми изъ нихъ онъ несогласенъ. Такія оговорки были-бы, по нашему мнѣнію, необходимы, потому что едва-ли, напр., можно согласиться хотя-бы съ такими совѣтами Уфера: «обычай сажать по успѣхамъ долженъ быть оставленъ и замѣненъ алфавитнымъ порядкомъ» (*ib.*, стр. 132). Обычай разсаживать учащихся по успѣхамъ нынѣ уже весьма рѣдко практикуется, но разсаживание по алфавиту имѣетъ также свои значительныя неудобства какъ съ гигиенической, такъ и съ педагогической точекъ зрѣнія. Близорукіе учащіеся, а также дѣти шаловливыя и малоуспѣвающія и вообще такія, на которыхъ учитель почему-либо желаетъ обратить побольше вниманія, конечно, должны и сидѣть поближе къ классной доскѣ и къ учителю. Далѣе, невѣрнъ и такой совѣтъ Уфера: «родители должны сразу отдавать ребенка въ ту школу, которая должна завершить его первоначальное и общее образованіе. Поэтому не слѣдуетъ проходить нѣсколько (!) послѣдовательныхъ школъ, напр., сперва городскую школу начальную и затѣмъ гимназію. Нужно сразу начинать съ гимназіи» (*ib.*, стр. 130). Если основаніемъ училищной системы служить общеобразовательная начальная школа, то естественно желать, чтобы если не всѣ дѣти, то, по крайней мѣрѣ, большинство ихъ проходило именно черезъ эту школу, въ среднія-же общеобразовательныя заведенія поступали лишь тѣ изъ нихъ, для которыхъ курсъ этихъ заведеній посиленъ. Стѣсняющее успѣшность преподаванія переполненіе низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній такими учащимися, которыя по своимъ умственнымъ способностямъ, а также и матеріальнымъ средствамъ, не могутъ пройти черезъ всѣ классы, до конца, является однимъ изъ существеннѣйшихъ недостатковъ современной средней общеобразовательной школы. Устранится этотъ недостатокъ такимъ образомъ лишь тогда, когда начальная школа, т.-е. городскія училища и сельскія, сдѣлается школою общенародною, все-сословною; причемъ наиболѣе способнымъ ученикамъ, окончившимъ курсъ въ ней, будетъ открытъ доступъ къ дальнѣйшему образованію.

По вопросу о физическомъ воспитаніи, въ вышедшихъ книжкахъ

«Вѣстн. Восп.» даны двѣ статьи. Въ статьѣ г. Будзько, по поводу русскаго перевода книги Локка «Мысли о воспитаніи» *), указываются на тѣ частности въ мнѣніяхъ Локка, которыя въ настоящее время можно считать устарѣлыми, но признается, что «общій фонъ нарисованной имъ картины вполне правиленъ и наученъ даже передъ лицомъ современныхъ научныхъ положеній: ребенка послѣдовательно и постепенно нужно закаливать, и тогда только получится здравый духъ и тѣло и борецъ на поприщѣ жизни» (№ 3, с. 141). Въ статьѣ г. Гориневскаго: «О физическомъ закаливаніи, какъ средствѣ воспитанія» (№ 4) говорится однако о необходимости соблюденія въ этомъ отношеніи нѣкоторой нормы, равновѣсія между крайностями какъ въ ту, такъ и въ другую сторону. «Закаливаніе, — говоритъ г. Г., — тогда только можетъ сдѣлаться могучимъ средствомъ воспитанія, когда оно ведется на основаніи разумныхъ правилъ гігіены, когда оно преслѣдуетъ не столько утилитарныя задачи (извѣстнаго рода выносливость), а гігіеническія, т. е. когда съ наименьшею затратою силъ и съ громаднымъ выигрышемъ для всего организма достигается желаемое равновѣсіе силъ, котораго такъ добивается гігіена» (ib., стр. 42). О средствахъ закаливанія авторъ обѣщаетъ поговорить въ другой разъ.

Въ цѣляхъ выясненія вопроса о значеніи національности или, вѣрнѣе сказать, племени въ дѣлѣ воспитанія, большой интересъ представляетъ статья проф. Н. Зографа подъ заглавіемъ: «Что можетъ дать школа антропологии и антропология школѣ?», помѣщенная въ № 4 «Вѣстн. Восп.». Авторъ съ сожалѣніемъ заявляетъ, что до сихъ поръ еще собрано слишкомъ мало матеріала для рѣшенія вопроса «объ антропологическихъ свойствахъ, признакахъ, измѣненіяхъ дѣтскаго организма». Тѣмъ не менѣе, однако, и теперь уже можно констатировать то важное свѣдѣніе, даваемое школѣ антропологіею, что «среди всѣхъ народовъ, среди всѣхъ племенъ есть отличія не только въ культурѣ, не только въ языкѣ и исторіи, но также и отличія племенные, отличія физическія» и что «съ такими отличительными признаками надо считаться», такъ какъ они, «какъ признаки чисто физическаго свойства, вліяютъ, внѣ всякаго сомнѣнія, и на фізіологическія отпавленія организма» (стр. 105). Въ расахъ, отдаленныхъ другъ отъ друга, такіе признаки выражены рѣзко и сами собою бросаются въ глаза, тогда какъ среди болѣе мелкихъ подраздѣленій рода человеческого для открытія и изученія ихъ требуются спеціальныя наблю-

*) «Мысли о воспитаніи» Джона Локка, переводъ съ англійскаго Петра Вейнберга, изданіе журнала «Русская Школа». Спб. 1890 г.

денія и изслѣдованія. Физическое развитіе дѣтей, напр., ихъ ростъ, у различныхъ народовъ и даже у населенія различныхъ мѣстностей одного и того-же государства, совершается далеко не съ одинаковою скоростью. Проф. Зографъ приводитъ слѣдующій практическій примѣръ. Въ одно изъ нашихъ учебныхъ заведеній, находящееся въ мѣстности, гдѣ, по изслѣдованіямъ автора въ губерніяхъ: Владимірской, Костромской и Ярославской, ростъ, въ среднемъ, равняется 1.665 миллиметрамъ, былъ приглашенъ преподавателемъ гимнастики пруссакъ изъ Помераніи, гдѣ ростъ населенія равняется 1.700 милл. Этотъ преподаватель, прекрасный знатокъ своего дѣла, знающій до миллиметра размѣры гимнастическихъ принадлежностей сравнительно съ даннымъ возрастомъ, построилъ нѣсколько гимнастическихъ отдѣленій, сообразно съ возрастными учащихъ, и принялся за обученіе. Черезъ годъ оказалось, однако, что всѣ снаряды необходимо было передѣлать, расчитавъ ихъ на ростъ не нѣмецкихъ, а русскихъ дѣтей, которые, такимъ образомъ, цѣлый годъ вынуждены были исполнять непосильныя, невыполнимыя для нихъ требованія. Если наши дѣти развиваются медленнѣе дѣтей, напр., какой-либо южной страны, то отсюда будетъ слѣдовать тотъ выводъ, что и учебный матеріалъ, предлагаемый имъ въ данный годъ возраста, долженъ быть различный. Въ вопросахъ о фронтномъ обученіи, о скорости бѣга, находящейся въ прямой зависимости отъ длины конечностей, непременно должно справляться съ данными физическаго строенія челоуѣка. То же при вопросѣ о постройкѣ классной мебели. Столъ для даннаго возраста, построенный по описанію и размѣрамъ, указаннымъ въ нѣмецкомъ журналѣ, можетъ оказаться, для того-же возраста, низкимъ для высокорослыхъ латышей и высокимъ для низкорослыхъ бѣлорусовъ или костромичей. Средняя острота зрѣнія, слуха, емкость легкихъ — все это колеблется по племенамъ или народностямъ и со всѣми этими данными приходится считаться, напр., при опредѣленіи величины класса, его высоты, при его освѣщеніи и т. д. Всѣ подобнаго рода факты заставляютъ почтеннаго автора обратиться къ руководителямъ школъ съ просьбою дѣлать наблюденія и измѣренія по вопроснымъ листкамъ извѣстнаго французскаго антрополога Топинара. Не имѣя возможности привести здѣсь подробныхъ указаній проф. Зографа, мы ограничимся указаніемъ на общія требованія его по отношенію къ желательнымъ наблюденіямъ. Вопросные листки Топинара расчитаны на наблюденія: 1) случайныя, 2) періодическія ежемѣсячныя, 3) то-же ежегодныя, 4) то-же черезъ пятилѣтія или десятилѣтія. Наблюденія состоятъ въ записываніи слѣдующихъ признаковъ: 1) цвѣтность и

форма волосъ, цвѣтность глазъ и кожи; 2) опредѣленіе разстоянія центровъ зрачковъ; 3) высота роста и вышина надъ почвой разныхъ точекъ тѣла (по рекрутской мѣркѣ); 4) длина отдѣльныхъ частей тѣла или разстояніе между отдѣльными точками тѣла; 5) окружности тѣла, напр., подъ мышками или вокругъ пояса; 6) широтныя измѣренія, напр., измѣренія разстоянія между плечами и т. д.; 7) наблюденія физиологическія, напр., опредѣленіе силы мускуловъ, быстроты бѣга, объема легкихъ, числа ударовъ пульса, остроты испытываемаго въ искусствѣ, напр., раздѣлить линію пополамъ, начертить прямой уголъ, опредѣленіе остроты зрѣнія, слуха, чувствительности кожи и т. д.

Къ статьямъ по вопросу о физическомъ воспитаніи слѣдуетъ отчасти причислить помѣщенные въ журналѣ статьи о такъ-называемомъ ручномъ трудѣ. Замѣтка г. Бобкова, помѣщенная въ № 2 (стр. 175), написана по поводу брошюры г. Касаткина, составленной на основаніи 400 отвѣтовъ, полученныхъ отъ всѣхъ учебныхъ округовъ X-ой секціей организаціоннаго комитета съѣзда русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію въ Россіи. Изъ этой брошюры видно, что ручной трудъ практикуется въ 156 сельскихъ школахъ и 37 городскихъ училищахъ. «Но самое преподаваніе,—говоритъ г. Бобковъ,—во всѣхъ нашихъ школахъ, за весьма немногими исключеніями, ведется крайне нераціональнымъ способомъ, и не достигаетъ потому (sic) никакой цѣли, ни утилитарной, ни педагогической, приносить только вредъ воспитанникамъ, отнимая у нихъ къ тому-же слишкомъ много времени (3—4 года, по 12 часовъ въ недѣлю)» (стр. 175). Причину неуспѣховъ авторъ видитъ не въ сущности самаго такъ-называемаго ручного труда,—напротивъ, этотъ трудъ онъ считаетъ, не оговариваясь при этомъ для какого именно рода школъ, «важнѣйшимъ факторомъ всесторонняго развитія учащихся»,—онъ видитъ причину этого неуспѣха и даже вреда ручного труда въ тѣхъ только обстоятельствахъ, что у насъ нѣтъ специально подготовленныхъ для этого предмета учителей и что мы «не имѣемъ строго выработанной системы преподаванія» (стр. 176). Онъ ссылается на статью какого-то г. Тензи, въ *Revue pédagogique belge*, который яко-бы «вполнѣ логично доказываетъ всю необхятную (sic) пользу, которую долженъ принести ручной трудъ для современной школы». Г. Бобковъ не говоритъ, однако, какую именно школу имѣлъ въ виду этотъ г. Тензи; но надо полагать, что, помѣщая свою статью въ бельгійскомъ журналѣ, онъ разумѣлъ интересъ бельгійской-же начальной школы или, по крайней мѣрѣ, школы западно-европейской, и притомъ начальной городской школы, въ которой учатся дѣти фабричнаго и вообще город-

скаго населенія, по самымъ условіямъ своей жизни поставленныя въ неблагопріятныя обстоятельства по отношенію къ возможности развиться физически. Мѣстныя условія, несомнѣнно, имѣютъ громадное значеніе въ вопросѣ о введеніи тѣхъ или иныхъ прикладныхъ знаній и умѣній въ начальную школу. Въ этомъ смыслѣ и написана статья г. А. Бетхера, напечатанная въ слѣдующей-же, 3-ей, книжкѣ «Вѣсти. Восп.» подъ заглавіемъ: «Объ опасности введенія «ручного труда» въ русскія школы» (стр. 90 — 118). Статья написана по поводу двухъ книгъ: 1) *К. Ю. Цируля*, «Ручной трудъ въ общеобразовательной школѣ съ приложеніемъ статьи о подготовкѣ учителей и учительницъ къ преподаванію ручного труда» 1890 г. и 2) *Н. Столянского*, «Опытъ руководства для занятій ручнымъ трудомъ въ общеобразовательныхъ училищахъ», 1890 г. Г. Бетхеръ прямо заявляетъ, что онъ «не раздѣляетъ мнѣній» (стр. 90), высказываемыхъ этими авторами. Онъ указываетъ на случайность самаго происхожденія ручнаго труда, какъ особаго учебнаго предмета. «Цвѣтущее положеніе нэеской школы, — по словамъ г. Бетхера, — безъ сомнѣнія, зависитъ отъ громаднѣхъ затратъ, которыя производятся для этой школы: эта школа стоила Ав. Абрагамсону съ обзаведеніемъ и ежегодными затратами 500.000 кронъ, или 250.000 руб.; сколько на нее истратилъ г. Саломонъ, мнѣ неизвѣстно» (ib.). Отто Саломонъ перечисляетъ слѣдующія категоріи ручнаго труда: кузнечная, обработка холодныхъ металловъ, корзиночная, выпилка, переплетное мастерство, картонажная, столярная, токарная, рѣзная по дереву. Но всѣ эти категоріи ручнаго труда, по мнѣнію О. Саломона, къ школѣ неприменимы, и онъ выдѣляетъ изъ нихъ лишь столярную работу, разумѣя, однако, подъ нею совсѣмъ не то, что принято причислять къ ней. Слойдъ отличается отъ столярнаго мастерства: 1) въ отношеніи изготовляемыхъ предметовъ, а именно, тутъ изготовляются лишь мелкіе предметы и ложки, топорища и т. п., 2) главный инструментъ слойды—общепотребительный въ Швеціи, какъ у насъ топоръ,—пожъ, 3) въ слойдѣ нѣтъ раздѣленія труда. Въ чемъ долженъ состоять ручной трудъ въ русской школѣ—на этотъ вопросъ авторы вышепоименованныхъ руководствъ даютъ сбивчивые и противорѣчивые отвѣты. Въ С.-Петербургскомъ учительскомъ институтѣ, гдѣ введенъ ручной трудъ, дѣлаютъ слѣдующіе предметы: ручка для кисточки, грабельный зубецъ, колышекъ для цвѣтовъ, пара ярлычковъ, классная указка, двѣ вилки для укрѣпленія бѣлья, вѣшалка для сюртука и т. д. въ этомъ родѣ, всего 54 модели. Обученіе обходится, не считая, конечно, помѣщенія, освѣщенія, содержанія учениковъ, ежегодно

въ 3.000 р. Для занятій ручнымъ трудомъ въ школѣ требуется или отдѣльное помѣщеніе, или же обыкновенное классное помѣщеніе должно быть передѣлано такъ, что о какихъ-либо гигиеническихъ приспособленіяхъ для ученія не можетъ быть и рѣчи; наклонные классные столы, наприм., для слойда, понятно, уже не годятся. Ручной трудъ—вообще дорогая игрушка для народной школы. Г. Столпянскій, доводя стоимость обученія ручному труду до минимума, говоритъ, что обученіе одного ученика обойдется отъ 3—5 рублей за весь курсъ, а первоначальное обзаведеніе для каждой школы болѣе 760 рублей. Если, разсчитываетъ г. Бетхеръ, взять только 20.000 школъ, по 30 только учениковъ въ каждой, то ежегодная затрата на ручной трудъ только въ этихъ школахъ будетъ простирается отъ 600.000 до 1.000.000 р. ежегодно, а первоначальное обзаведеніе—1.220.000 р. За эти деньги, на которыя можно открыть до 20.000 новыхъ школъ и прилично содержать до 10.000 школъ, ученики въ 20.000 школахъ выучатся, можетъ быть, дѣлать: ручку для кисточки, грабельный зубецъ, колышекъ для цвѣтовъ и т. д. и т. д.—все, что продѣлывается нынѣ въ С.-Петербургскомъ учительскомъ институтѣ. «Но,—говоритъ г. Столпянскій,—какъ-бы ни была велика сумма расхода, разные лица, общество, правительство, должны дать *щедрою рукою* и съ полною готовностью для правильного *всесторонняго* развитія подрастающаго поколѣнія. Кромѣ денежной затраты—самаго и чувствительнаго, и большаго мѣста для *меркантильнаго духа* переживаемаго нами времени—*является необходимость измѣненія учебныхъ плановъ во всѣхъ училищахъ*». «И такъ,—замѣчаетъ по этому поводу г. Бетхеръ,—г. Столпянскій видитъ задержку въ выдачѣ суммъ для введенія ручного труда не въ томъ, что съ этимъ сопряжено народное бѣдствіе, а въ меркантильномъ духѣ переживаемаго нами времени и по поводу ручного труда дошелъ до необходимости измѣнить учебный планъ во всѣхъ училищахъ» (ib., стр. 98—99). Разобравъ весьма обстоятельно всѣ доводы за и противъ введенія ручнаго труда, г. Бетхеръ заключаетъ: «Ручному труду, независимо отъ его дороговизны, нѣтъ мѣста ни въ одной общеобразовательной школѣ; всякій учебный предметъ, вводимый въ школу, съ одной стороны сообщаетъ знаніе, а съ другой—развиваетъ ту или другую умственную или душевную способность; ручнымъ трудомъ, даже въ смыслѣ ремесла, не достигается ни то, ни другое» (ib., стр. 113). Приговоръ почтеннаго автора вполне правъ по отношенію къ народной сельской школѣ, но, по нашему мнѣнію, въ средней общеобразовательной школѣ и вообще въ городской школѣ, помимо вопроса о цѣлесообразномъ

измѣненіи программъ, на что указываетъ авторъ (стр. 116), въ видахъ посильности обученія, занятія физическимъ трудомъ, въ той или иной формѣ, всегда сохранять свою цѣнность, ибо они составляютъ одну изъ потребностей въ упражненіи нашихъ физическихъ органовъ,—большою частью осужденныхъ на бездѣйствіе въ душевной городской атмосферѣ,—въ потребности мускульнаго труда. Мы не можемъ также согласиться съ проектомъ автора учрежденія особыхъ учебныхъ мастерскихъ (стр. 116) для образованія изъ молодыхъ людей будущихъ мастеровъ. Такія мастерскія уже даны самою жизнью, въ нихъ и надо учиться тѣмъ, кто желаетъ изучить то или другое мастерство, съ тѣми или другими цѣлями. Обученіе ремесламъ есть обученіе деиктическое (такъ, г. Цируль выражаетъ сожалѣніе (стр. 42) о невозможности вести занятія съ каждымъ ученикомъ *отдѣльно*), а потому и не можетъ быть производимо массою, но по одиночкѣ, какъ въ этомъ авторъ можетъ убѣдиться въ любой мастерской или на примѣрѣ тѣхъ учебныхъ мастерскихъ, которыя открыла-было, и затѣмъ должна была закрыть, по ихъ совершенной непригодности, Петербургская дума. Примѣръ какъ Западной Европы, такъ и нашъ собственный вполне убѣждаютъ, что такова именно участь всѣхъ ремесленныхъ учебныхъ мастерскихъ, пытающихся обучить заразъ массу учащихся.

«У насъ,—говоритъ г. Бетхеръ,—есть свой родной ручной трудъ и не нуженъ намъ шведскій ножъ, когда русскій крестьянинъ топоромъ, пилой, стамеской, рубанкомъ, отверткой, буравчикомъ, коловоротомъ и отвѣсомъ все дѣлаетъ для своего обихода и для продажи. Главнымъ инструментомъ русскаго народа всегда будетъ топоръ, имъ онъ въ 12-мъ году защищался отъ французовъ и т. д. Другой ручной трудъ (кустарная промышленность), это всякія вырѣзанія изъ дерева... вся мебель и утварь, своеобразно разрисованная и прочно полированная; монастырскія работы—хозяйственная утварь, иконописание, кіоты, русскія кружева—вотъ что нужно поощрять и вотъ въ чемъ долженъ состоять ручной трудъ русскаго народа» (стр. 116).

Г. Отоцкій, въ статьѣ подъ нѣсколько неуклюжимъ заглавіемъ «Ручно-трудовая эпидемія» (№ 4) стр. 79—98, выступаетъ еще болѣе яркимъ противникомъ этого новаго предмета обученія въ школѣ, причемъ онъ также не отдѣляетъ школу начальную отъ школы средней. Цѣль его статьи—доказать несостоятельность обученія ручному труду, понимаемому въ смыслѣ шведскаго слойда, съ педагогической точки зрѣнія, и предостеречь отъ увлеченія имъ нашу школу, готовую перѣдко тратить на него свои послѣднія скудные средства». Я знаю,—говоритъ г. Отоцкій,—одного инспектора городского провинціального учи-

лица, который жаловался на невозможность завести загородныя прогулки, оркестръ, хоръ, школьный музей и проч. и проч., вслѣдствіе «ухлопанія» всѣхъ специальныхъ средствъ на мастерскую» (стр. 80). Разбирая въ отдѣльности каждый тезисъ относительно пользы обученія ручному труду, авторъ вездѣ приходитъ къ отрипанію таковой пользы. Онъ доказываетъ, что здѣсь каждый шагъ регламентированъ и все дѣло сводится къ опредѣленнымъ и довольно однообразнымъ движеніямъ рукъ, а потому если у ученика и явится даже интересъ къ ручному труду, то лишь непрочный и низкопробный. Сами учителя, прослушавшіе лишь шестинедѣльные курсы ручного труда, могутъ возбуждать лишь улыбку со стороны дѣтей, родители которыхъ настоящіе мастера, а потому сами могутъ научить мастерству своихъ дѣтей. Если ручной трудъ нуженъ въ цѣляхъ противодѣйствія «притупляющему однообразію механическаго ремесла», то онъ требуетъ участія умственныхъ силъ, а слѣдовательно, не можетъ «давать потребнаго отдыха интеллигентнымъ центрамъ», а если-бы давалъ такой отдыхъ, то не развивалъ-бы въ учащихся аналитической способности, на которую и безъ того школа обращаетъ слишкомъ мало вниманія. Въ то время, какъ разумная гимнастика и игры развиваютъ всѣ группы мышцъ, ручной трудъ развиваетъ лишь нѣкоторыя опредѣленныя группы въ ущербъ другимъ. Современная Англія, выросшая и растущая на лужайкѣ,—вотъ осязательный результатъ столь презираемыхъ и, повидимому, мало знакомыхъ г. Цирулю *иригъ*» (стр. 98). Авторъ обѣщаетъ еще вернуться къ вопросу о роли игръ въ дѣлѣ физическаго воспитанія и такимъ образомъ дать продолженіе настоящей статьи—ея положительную часть.

Съ вопросомъ о педагогическомъ образованіи будущихъ учителей среднихъ учебныхъ заведеній «Вѣстн. Восп.» знакомитъ въ статьѣ г. Нейфельда «Педагогическія семинаріи для учителей среднихъ учебныхъ заведеній» (№ 2, стр. 39—67). Г. Нейфельдъ даетъ въ сущности обзоръ мѣропріятій въ этомъ отношеніи, сдѣланныхъ или проектируемыхъ въ Германіи, при чемъ большую часть статьи наполняетъ общеизвѣстными изъ исторіи педагогики свѣдѣніями о развитіи въ Германіи учительскихъ семинарій вообще. Указавъ на «неподготовленность нашихъ учителей къ преподавательской и воспитательной дѣятельности», г. Нейфельдъ говоритъ: «между тѣмъ это такой громадный недостатокъ, что если-бы, при новѣйшихъ преобразованіяхъ школы, сдѣлано было все, за исключеніемъ *его* (такого громаднаго недостатка?), то школа все-таки продолжала-бы страдать крупнѣйшими недугами» и т. д. Судя по русскому языку статьи, послѣдняя пред-

ставляет собою, вѣроятно, переводъ какой-нибудь нѣмецкой статьи. Нѣмцы, повидимому, уже не удовлетворяются тѣми педагогическими семинаріями, которыя существуютъ для студентовъ ихъ университетовъ при нѣкоторыхъ изъ нихъ. Нѣмецкіе педагоги желали-бы учрежденія особыхъ «педагогическихъ академій», съ двухгодичнымъ курсомъ, для филологовъ и математиковъ, уже прошедшихъ курсы университетскихъ наукъ. Второй годъ—практическій; въ первомъ-же году кандидаты университета, согласно одному изъ проектовъ, слушаютъ, по изложенію г. Нейфельда, слѣдующіе курсы: 1) «ученіе о наукѣ, т. е. общій обзоръ всей области науки, какъ о природѣ, такъ и о душѣ; 2) исторія культуры, дающая историческій обзоръ того, что ученіе о наукѣ даетъ для настоящаго времени; 3) психологія; 4) этика; 5) педагогика, причемъ обращается особое вниманіе на отдѣлъ физическаго воспитанія; дидактика становится въ связь съ практическими занятіями; 6) исторія педагогическихъ идей; 7) въ связи съ пробными уроками и чтеніемъ образцовыхъ произведеній преподается методика отдѣльных предметовъ и ея исторія; 8) требуется изученіе источниковъ въ исторіи педагогики; 9) школьная гигиена и ученіе объ устройствѣ школьныхъ зданій; 10) обнаруживаемыя при общихъ бесѣдахъ недочеты относительно общаго образованія непременно должны пополняться при каждомъ случаѣ» (стр. 56).

Здѣсь проницательный читатель все-таки можетъ понять, что цѣль и средства проекта «педагогическихъ академій» отличаются разумностью и что учрежденіе такихъ заведеній можетъ принести существенную пользу среднимъ общеобразовательнымъ училищамъ той страны, въ которой будутъ устроены такого рода разсадники для подготовки учителей. Но въ «Вѣстн. Восп.» есть еще проектъ педагогическаго учрежденія, сочиненный русскимъ врачомъ-гигиенистомъ. Д-ръ Виреніусъ, авторъ этого проекта, относится очень строго къ русскимъ педагогамъ и къ русскому обществу. Первыхъ онъ обвиняетъ въ томъ, что они «сами отстаивали большинствомъ голосовъ отжившія системы и ради личныхъ интересовъ или интересовъ касты жертвовали благомъ учащихся, благомъ родины», хотя сейчасъ-же приводитъ и другую причину: «кто виноватъ, что односторонніе, невѣжественные въ психологіи и педагогикѣ учителя не могутъ различать, какая система образованія наиболѣе пригодна къ развитію ума учащихся, и чуть не ждуть просвѣтлѣнія свыше отъ начальства!» Общество онъ обвиняетъ въ такихъ словахъ: «развѣ не общество взаимнѣ ненавидимаго имъ классицизма подставляло педагогическую систему безъ древнихъ языковъ, но съ замѣною ихъ какимъ-то не-

опредѣленнымъ подборомъ естественно историческихъ знаній въ формѣ имѣющихся безтолковыхъ учебниковъ ботаники и зоологіи и обрывковъ анатоміи и физиологіи! Развѣ не общество на мѣсто готовой, строго систематизированной, освященной вѣками и богатой опредѣленными результатами системы классическаго образованія предлагало невыработанную, *безсистемную*, юную, безъ всякихъ строго опредѣленныхъ ручательствъ за будущее, педагогическую *систему*? (№ 2, стр. 197).

На сколько мы могли понять г. Виреніуса, онъ недоволенъ педагогами за то, что они не прибѣгали къ помощи своей науки—педагогикѣ. «Кто-же,—воскликаетъ онъ,—мѣшалъ гг. педагогамъ, *наука которыхъ теряется въ самой отдаленной древности*, проповѣдывать отъ лица строго-научно-обоснованной теоріи и вѣками освященной учебной практики здравыя идеи на пользу развитія ума и охраненія здоровья учащихся?» Такъ говоритъ г. Виреніусъ на стр. 199, на слѣдующей-же, 200-й, страницѣ онъ уже забылъ о томъ, что приписалъ педагогикѣ такую древность. «Педагогика,—говоритъ онъ,—зиждется, какъ извѣстно, на началахъ физиологіи, психологіи и гигиены, слѣдовательно, успѣхи ея самымъ тѣснымъ образомъ связаны съ прогрессомъ этихъ трехъ наукъ... за позитивнымъ направленіемъ физиологіи можно считать не менѣе какихъ-нибудь трехъ четвертей этого вѣка... психологіи, полувѣка, а гигиены, четверти вѣка. Если такое выпало малое время на долю развитія этихъ пропедевтическихъ для педагогикѣ знаній, то *понятно, что время для позитивнаго развитія самой педагогикѣ должно принадлежать по крайней мѣрѣ XX-му вѣку, если не гораздо болѣе отдаленному будущему*».

Учитель, по опредѣленію автора, «*есть ни болѣе, ни менѣе, какъ специалистъ по тому или другому предмету, подготовленный къ его преподаванію въ одномъ изъ факультетовъ университета. Хорошій, преданный своему предмету учитель всегда остается болѣе или менѣе узкимъ специалистомъ* и, если увлекается занятіемъ другими предметами, то большею частью въ ущербъ прямой своей дѣятельности. Быть въ одно время преподавателемъ извѣстнаго предмета и педагогомъ или воспитателемъ—дѣло весьма трудное и даже едва-ли выполнимое» (стр. 202). Поэтому г. Виреніусъ проектируетъ особое заведеніе для приготовленія «настоящихъ» педагоговъ. «Педагогомъ,—говоритъ онъ,—долженъ быть (пока педагоговъ настоящихъ нѣтъ) человекъ, непремѣнно прошедшій, *кромя средней школы*, особый, спеціально педагогическій факультетъ. Для этого педагогическаго или, точнѣе, медико-педагогическаго факультета слѣдовало-бы на-

чертать совершенно особую, специальную программу, а именно: въ теченіе пятилѣтняго курса молодой человѣкъ долженъ-бы былъ сначала пройти три курса медицинскаго факультета, гдѣ онъ могъ-бы ознакомиться съ естественными науками, физикой, физической географіей, анатоміей, физиологіей, общей патологіей, съ общественной и частной, а главное, со школьной гигиеной, и съ ученіемъ о подачѣ перваго пособія внезапно заболѣвающимъ, а въ томъ числѣ съ патологіею и отчасти терапіею—всѣхъ такъ-называемыхъ школьныхъ болѣзней. На третьемъ курсѣ проходились-бы психо-физиологія и теорія физическаго образованія. 4-й и 5-й курсы должны-бы были идти на занятія психологіей, логикой, исторіей философскихъ системъ, педагогикой, методикой и дидактикой, исторіею педагогическихъ системъ» (стр. 204).

Такимъ образомъ, г. Виреніусъ проектируетъ приготовленіе учителей, незнающихъ педагогики, и воспитателей или педагоговъ, не знающихъ большей части преподаваемыхъ въ средней школѣ учебныхъ предметовъ свѣше того, что знаютъ ученики 8-го класса. Разбирать такой проектъ едва-ли нужно. Какъ ни низокъ уровень педагогическихъ познаній нашихъ современныхъ учителей, все-таки они не согласились-бы, полагаемъ, играть въ школѣ ту роль, которую отводитъ имъ авторъ проекта, ибо все-таки слышали, что обученіе должно быть воспитывающимъ...

Кромѣ статей указанныхъ, въ «Вѣстн. Восп.» помѣщено много статей по вопросамъ воспитанія: напримѣръ, «По вопросу о нравственномъ воспитаніи» Н. Соколова (№ 1), «Изъ бесѣдъ о воспитаніи съ проф. Майклъджономъ» (№ 3), «О русскомъ семейномъ воспитаніи» М. Демкова (№№ 3—4), «О дѣтяхъ, трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи» Перфильева (№ 3), «Мысли Огюста Конта о воспитаніи» Василькова (№ 4)—къ сожалѣнію, весьма краткая статья, и т. д. и т. д. Иныя статьи этого рода, занимающія добрую четверть мѣста въ журналѣ, конечно, не лишены интереса для читателя, болѣе или менѣе знакомаго уже съ основаніями педагогики и выработавшаго или усвоившаго себѣ тотъ или другой взглядъ на задачи и средства воспитанія; но остальные читатели, на которыхъ, повидимому, рассчитываетъ главнымъ образомъ журналъ д-ра Покровскаго, едва-ли будутъ въ состояніи ориентироваться среди разнородныхъ взглядовъ на одинъ и тотъ-же предметъ и останутся по прежнему въ потемкахъ. Лучшія статьи «Вѣстн. Воспит.» посвящены вопросамъ физическаго воспитанія.

К. М.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХРОНИКА.

Изъ хроники школьной жизни Германіи.

(Результаты берлинской конференціи),

Вопросъ о преобразованіи средняго образованія до сихъ поръ является *центральнымъ* въ школьной жизни Германіи. Мы уже сообщили читателямъ главныя черты гимназической реформы въ Вюртембергѣ и Баваріи. Теперь появляются въ печати свѣдѣнія о новыхъ учебныхъ планахъ и инструкціяхъ, выработанныхъ также и *прусскимъ* министерствомъ нар. проsv. на основаніи рѣшеній берлинской конференціи (4—17 дек. н. с. 1890). Какъ извѣстно, въ послѣднемъ засѣданіи конференціи былъ прочитанъ кабинетный указъ на имя министра Госслера (теперь уже вышедшаго въ отставку), — указъ, которымъ предписывалось назначить комиссію изъ 5—7 членовъ и на основаніи ея трудовъ выработать новые учебные планы, введеніе коихъ должно состояться не позже 1 апрѣля 1892 г. Учрежденная, въ составѣ семи членовъ, комиссія осмотрѣла рядъ германскихъ учебныхъ заведеній (какъ это было прямо поставлено ей въ обязанность кабинетнымъ указомъ) и уже выработала новые учебные планы и правила объ испытаніяхъ зрѣлости. Они еще не опубликованы, но о нихъ кое-что уже проникло въ печать. Такъ, «Berliner Neueste Nachrichten» заимствуютъ изъ «Insterburger Zeitung» и «Pommersche Reichspost» слѣдующія небезынтересныя свѣдѣнія. Въ общемъ, новые планы имѣютъ въ виду *ограничить учебный матеріалъ*. Цѣли преподаванія *отечественнаго языка* остаются, въ существенныхъ чертахъ, тѣ-же, что и прежде (по планамъ 1882 г.), но только впредь рекомендуется обращать большее вниманіе на то, *чтобы обученіе отечественному языку было центромъ, въ которомъ сходились-бы нити всего преподаванія*, въ особенности-же Закона Божія, иностранныхъ (новыхъ и древнихъ) языковъ и исторіи. Свѣдѣнія, по всѣмъ этимъ предметамъ, объединяемыя въ преподаваніи отечественнаго языка, должны служить къ укрѣпленію и возвышенію патріотическаго духа. Требования по *латинскому языку* измѣняются: вмѣсто стилистической умѣлости (stilistische Fertigkeit) главной цѣлью поставляется пониманіе важнѣйшихъ писателей; такимъ образомъ, многія этимологическія и синтаксическія подробности отпадаютъ сами собой. Это—въ классическихъ гимназіяхъ, а въ *реальныхъ* уменьшается и число уроковъ латинскаго языка до 44 (вмѣсто 54, какъ это установлено дѣйствующимъ

учебнымъ планомъ 1882 г.). Такимъ образомъ, въ самомъ существенномъ пунктѣ реальныя гимназїи возвращаются къ учебному плану 1859 г. По *новымъ языкамъ* — французскому и англійскому — на первый планъ ставится упражненіе въ *разговорномъ языкѣ* (Uebung im mündlichen Gebrauch der Sprache und zwar moeglichst in den Formen, welche der gesellschaftliche Verkehr unter Menschen erfordert). Преподаваніе французскаго языка будетъ начинаться позже, не во 2-мъ (какъ это установлено учебными планами 1882 г.), а въ 3-мъ классѣ. По исторїи учебной цѣлью поставляется знаніе самыхъ выдающихся событій (der epochemachenden Begebenheiten) всемірной исторїи въ ихъ причинной связи. Согласно императорскому указу отъ 10 авг. (н. с.) 1889 г., изученіе исторїи доводится до 1888 г. и новой исторїи отдается предпочтеніе передъ древней и средней. А такъ какъ первые шесть классовъ (окончаніе курса въ которыхъ будетъ давать право на годичную службу вольноопредѣляющимся) *) вообще должны доставлять юношамъ законченное образованіе, то поэтому и курсъ исторїи долженъ имѣть извѣстную законченность и цѣлостность. Для достиженія этого, весь легендарный элементъ и всѣ подробности (alles Sagenhafte u. Nebensaechliche) устраниются изъ курса или-же трактуются лишь попутно, мимоходомъ, тогда какъ существенные отдѣлы, особенно новой и новѣйшей исторїи, съ ихъ центральными историческими личностями, излагаются болѣе подробно. Учебный матеріалъ распредѣляется слѣдующимъ образомъ: *въ 3-мъ классѣ* — обзоръ 1) греческой исторїи отъ законовъ Дракона до смерти Александра Великаго, 2) римской исторїи отъ войнъ съ Пирромъ до смерти Августа; *въ 4-мъ классѣ*: послѣ краткаго обзора исторїи западно-римской имперїи, нѣмецкая исторїя до конца среднихъ вѣковъ; *въ 5-мъ классѣ*: нѣмецкая, и въ особенности бранденбургско-прусская исторїя до вступленія на престолъ Фридриха Великаго; *въ 6-мъ классѣ*: нѣмецкая и прусская исторїя до нашихъ дней; *въ 7-мъ классѣ*: снова исторїя Греціи и Рима; *въ 8-мъ классѣ*: всеобщая исторїя отъ паденія западно-римской имперїи до конца 30-лѣтней войны; *въ 9-мъ классѣ*: новая исторїя отъ конца 30-лѣтней войны до нашихъ дней. Преподаваніе географїи и математики остается, въ главныхъ чертахъ, такимъ-же, какъ и прежде. Что-же касается числа уроковъ, то оно въ гимназіяхъ уменьшено: въ 1-мъ классѣ съ 28 до 25; во 2-мъ классѣ съ 30 до 25; въ 3-мъ классѣ съ 30 до 28; въ 4, 5 и 6 классахъ остается 30 ч. (какъ и прежде); въ 7, 8 и 9 классахъ — 28 ч. вмѣсто прежнихъ 30. Въ реальнхъ гимназіяхъ число уроковъ въ 1-мъ и 2-мъ классахъ уменьшено съ 30 до 25; въ 3-мъ классѣ — съ 30 до 29; въ 4—9 классахъ — съ 32 до 30. И такъ, въ общей сложности въ гимназіи отпадаетъ 16 еженедѣльныхъ уроковъ, въ реальной гимназіи — 21. Но слѣдуетъ замѣтить, что въ вышепоказанное число уроковъ не включены обязательные во всѣхъ классахъ уроки *гимнастики* (3 ч. еженедѣльно) и обязательные для 1-го и 2-го класса уроки *тнїя* (2 ч. еженедѣльно).

Главнѣйшія измѣненія въ экзаменѣ на аттестатъ зрѣлости сводятся къ слѣдующему. Сочиненіе на латинскомъ языкѣ и умѣніе говорить на

*) Прежде это право было связано съ окончаніемъ курса 7-го класса.

этомъ же языкѣ болѣе не будутъ требоваться. *Этотъ важный пунктъ знаменуетъ собой полный разрывъ съ грамматическимъ классицизмомъ.* А еще такъ недавно эта мѣра казалась невозможной: конференции прусскихъ директоровъ въ 1867, 1868, 1871, 1879 гг., занимались именно вопросомъ: какъ поднять въ гимназіяхъ преподаваніе латинскаго языка и въ особенности умѣнье писать и говорить на немъ. Собранія германскихъ филологовъ 1872 г. (Лейпцигъ), 1877 г. (Висбаденъ) и 1882 г. (Карлсруэ) все еще, какъ говоритъ Паульсенъ, «выражаютъ убѣжденіе въ вѣчномъ и непреходящемъ значеніи латинскаго сочиненія» *). На первомъ изъ этихъ собраній старый борецъ за классицизмъ Экштейнъ заявляетъ «mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium». На собраніи въ Карлсруэ директоръ Вендтъ, при общемъ одобреніи, указывалъ на особенно важное значеніе упражненій въ разговорѣ на латинскомъ языкѣ. А теперь профессоръ Максъ Шнейдевинъ свою статью о латинскомъ сочиненіи въ «National-Zeitung» (19 Februar 1891, перепечатана въ «Paedagogisches Archiv» 1891 № 6, pp. 435—443) начинаетъ слѣдующими словами: «De mortuis nil nisi bene» — это изреченіе сомнительной вѣрности я въ данномъ случаѣ (такъ какъ къ тому-же нашъ покойникъ не homo, а только часть humaniora) измѣню въ болѣе правильное: de mortuis nil nisi iuste. Итакъ, латинское сочиненіе пало, казненное по приговору сорока**) etc. etc.

Любопытно, что уничтоженіе въ прусскихъ гимназіяхъ *латинскаго сочиненія* совпало съ 200-лѣтнимъ юбилеемъ *нѣмецкаго сочиненія*. Христіанъ Томазіи, знаменитый философъ и юристъ, который первый имѣлъ смѣлость начать чтеніе лекціи на *нѣмецкомъ* языкѣ, въ 1691 г. открылъ въ рыцарской академіи (Ritterakademie) въ Галле первое нѣмецкое «Collegium styli». Его требованія были очень скромны: умѣнье сочинять письма и надгробныя и свадебныя рѣчи.

Довольно важное нововведеніе состоитъ въ томъ, что на экзаменѣ зрѣлости отъ оканчивающихъ курсъ гимназіи будетъ требоваться переводъ съ французскаго яз. на нѣмецкій.

Ученики, имѣющіе по всѣмъ предметамъ (въ году) и по всѣмъ письменнымъ работамъ (на экзаменѣ) отмѣтку «удовлетворительно» («genügend» ohne Einschränkung), освобождаются отъ всѣхъ устныхъ экзаменовъ. Кроме того, допускается освобожденіе отъ устныхъ экзаменовъ лишь по нѣкоторымъ предметамъ. Относительно *домашнихъ работъ* установлены слѣдующія начала. Уменьшеніе учебныхъ часовъ не должно вести къ увеличенію домашней работы, недочеты должны быть возмѣщены улучшеніемъ методовъ. Домашнія работы слѣдуетъ считать существеннымъ дополненіемъ къ занятіямъ въ школѣ, но задаваться онѣ должны въ умѣренныхъ объемахъ. Значительная часть прежнихъ домашнихъ (письменныхъ) работъ должна быть перенесена въ классъ. Для этой цѣли слѣдуетъ въ низшихъ и среднихъ классахъ соединить въ одномъ лицѣ преподаваніе съ одной стороны — всѣхъ историко-филологическихъ предметовъ, съ другой — всѣхъ естественно-математическихъ. Въ частности, въ 3, 4 и 5 классахъ нѣмецкія сочиненія или переводы съ

*) Dr. Fr. Paulsen, Professor a. d. Universitaet Berlin. Geschichte des gelehrten Unterrichts etc. Leipzig 1885 (Veit & Comp), pp. 735—736.

**) Т. е. сорока членовъ берлинской конференціи.

иностранных языков должны задаваться не чаще, какъ *черезъ каждыя 6 недѣль*; приготовленія къ переводамъ авторовъ должны происходить въ классѣ подъ руководствомъ учителя; сложныхъ математическихъ задачъ слѣдуетъ избѣгать. Въ старшихъ классахъ нѣмецкое сочиненіе должно стать еще болѣе, чѣмъ прежде, центральнымъ пунктомъ обученія, но вмѣсто 10 сочиненій въ годъ будутъ требоваться лишь 8. По математикѣ въ старшихъ классахъ черезъ каждыя 6 недѣль задаются болѣе или менѣе самостоятельныя домашнія работы. Домашнее чтеніе отечественныхъ и иностранныхъ писателей въ высшихъ классахъ является необходимымъ дополненіемъ къ класснымъ занятіямъ. Учитель долженъ руководить этимъ чтеніемъ, по заранѣ установленному плану, предоставляя въ то-же время нѣкоторую свободу индивидуальнымъ склонностямъ учениковъ.

Таковы результаты берлинской конференціи по предварительнымъ газетнымъ извѣстіямъ, заслуживающимъ, впрочемъ, полного довѣрія.

П. С.

Реформа средняго образованія во Франціи.

Бѣглый взглядъ на исторію французскаго средняго образованія показываетъ, что реформа средней школы во Франціи, ставшая съ особенной настоятельностью на очередь (подобно многимъ другимъ внутреннимъ вопросамъ) послѣ погрома 1870—71 гг., *совершается въ двухъ направленіяхъ*. Съ одной стороны реформѣ подвергается классическое образованіе ¹⁾, съ другой—рядомъ съ нимъ еще въ 60-ые годы, является образованіе *реальное*, неизвѣстно почему, какъ справедливо замѣчаетъ г. Окольскій, названное специальнымъ ²⁾. Вотъ распределение ³⁾ учебныхъ предметовъ этого спеціальнаго средняго образованія (enseignement secondaire special) по учебному плану, опубликованному 10 августа 1886 г.

| Классъ. | Французск. яз. | Новые яз. | Исторія. | Географія. | Математика. | Ест. исторія. | Физика. | Химія. | Счетоводство. | Мораль. | Политическая экономія. | Законодѣніе. | Законы торг. и промышл. | Философія. | Итого. |
|---------|----------------|-----------|----------|------------|-----------------|-----------------|---------|--------|---------------|---------|------------------------|--------------|-------------------------|------------|--------|
| I | 7 | — | — | 1 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 20 |
| II | 5 | 5 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | — | — | — | — | — | — | — | 20 |
| III | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | — | 2 | 2 | 1 | — | — | — | — | — | 20 |
| IV | 2 | 5 | 1 | 2 | 2 ⁴⁾ | 2 ⁴⁾ | 2 | 2 | 1 | 1 | — | 2 | — | — | 20 |
| V | 4 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 ⁴⁾ | 2 | 2 | — | — | 2 ⁴⁾ | — | — | — | 23 |
| VI | 2 | 5 | 1 | 1 | 6 | 2 ⁴⁾ | 2 | 2 | — | — | — | — | 2 ⁴⁾ | 4 | 25 |

¹⁾ Эта реформа начата въ 1880 г. и, повидимому, закончена въ 1890 г. (см. «Р. Ш.», № V, стр. 73—78, статья В. Краузе).

²⁾ См. его превосходныя статьи о реформѣ гимназій во Франціи (Вѣстникъ Европы 1891 г. январь, февраль, мартъ). Страннымъ образомъ автору остались неизвѣстными учебные планы средняго классическаго образованія (*enseignement secondaire classique*), опубликованные 28 января и 12 августа 1890 г. и знакомые читателямъ «Р. Ш.» изъ замѣтки г. Краузе.

³⁾ Заимствуемъ его изъ статьи г. Окольскаго, «Вѣстн. Евр.» 1891 г., мартъ, стр. 165.

⁴⁾ Только въ одномъ полугодіи.

Какъ видно изъ этого распредѣленія, такъ-называемое *спеціальное* среднее образованіе является на самомъ дѣлѣ общимъ образованіемъ безъ древнихъ языковъ. Теперь такой характеръ признанъ за нимъ закономъ: декретъ 5 іюня 1891 г. переименовываетъ *enseignement secondaire special* въ *enseignement secondaire moderne*, а распоряженіе (arrêté) 15 іюня 1891 г. вводитъ для него *новые учебные планы и программы* *). Громадное принципиальное значеніе этой реформы не нуждается въ нашемъ комментаріи. Прежде всего приведемъ распредѣленіе учебныхъ предметовъ *современнаго средняго образованія*.

Младшее отдѣленіе (Division de grammaire).

| Нормальный возрастъ ученика: 11—12 лѣтъ. | I классъ (Classe de Sixième). | | Нормальный возрастъ ученика: 12—13 лѣтъ. | II классъ (Classe de Cinquième). | |
|---|--------------------------------|-------------------------------|---|----------------------------------|-------------------------------|
| | Французскій яз. | 6 | | Французскій яз. | 6 |
| | Нѣмецкій яз. | 6 | | Нѣмецкій яз. | 6 |
| | Исторія | 1 ¹ / ₂ | | Исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Географія | 1 ¹ / ₂ | | Географія | 1 ¹ / ₂ |
| | Ариѳметика. | 2 ¹ / ₂ | | Ариѳметика. | 2 ¹ / ₂ |
| | Естественная исторія | 1 ¹ / ₂ | | Естественная исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Чистописаніе | 1 | | Чистописаніе | 1 |
| | Рисованіе | 3 | | Рисованіе | 3 |
| | Итого въ недѣлю 23 часа. | | | Итого въ недѣлю 23 часа. | |

| Нормальный возрастъ ученика: 13—14 лѣтъ. | III классъ (Classe de Quatrième). | |
|---|--|-------------------------------|
| | Французскій яз. | 4 ¹ / ₂ |
| | Нѣмецкій яз. | 4 |
| | Англійскій яз. (итальянскій, испанскій) **). | 6 |
| | Исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Практическая мораль. | 1 |
| | Географія | 1 |
| | Математика. | 3 |
| | Чистописаніе | 1 |
| | Рисованіе. | 3 |
| | Итого въ недѣлю. 25 часовъ. | |

*) Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire moderne dans les lycées et collèges (Arrêté du 15 juin 1891) etc. Paris Imprimerie et librairie classiques Delalain Frères Successeurs.

**) Англійскій языкъ въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ Франціи можетъ быть замѣненъ итальянскимъ или испанскимъ.

Старшее отдѣленіе. (Division Supérieure).

| | | | | | |
|--|---|-------------------------------|--|---|-------------------------------|
| Нормальный возрастъ ученика: 14—15 лѣтъ. | IV классъ (Classe de Troisième). | | Нормальный возрастъ ученика: 15—16 лѣтъ. | V классъ (Classe de Seconde). | |
| | Французскій яз. | 4 ¹ / ₂ | | Французскій яз. | 4 ¹ / ₂ |
| | Нѣмецкій яз. и лите- ратура | 3 | | Нѣмецкій яз. и лите- ратура | 3 |
| | Языкъ и литерату- ра англійскіе (итальянскіе, ис- панскіе) | 3 | | Языкъ и литерату- ра англійскіе (итальянскіе, ис- панскіе) | 3 |
| | Исторія | 1 ¹ / ₂ | | Исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Географія | 1 | | Географія | 1 |
| | Математика | 4 ¹ / ₂ | | Математика | 4 ¹ / ₂ |
| | Физика и химія | 3 | | Физика и химія | 4 ¹ / ₂ |
| | Рисованіе | 3 | | Рисованіе | 3 |
| | Итого въ недѣлю | | | Итого въ недѣлю | |
| | | | | 23 ¹ / ₂ часа. | |
| | | | | 25 часовъ. | |

| | | |
|--|--|-------------------------------|
| Нормальный возрастъ ученика: 16—17 лѣтъ. | VI классъ *) (Classe de Première). Словесное отдѣленіе (Lettres). | |
| | Французскій яз. | 4 ¹ / ₂ |
| | Философія | 6 |
| | Начала права и политической экономіи | 2 |
| | Исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Исторія цивилизаціи и исторія искусства | 3 |
| | Общая географія | 1 ¹ / ₂ |
| | Естественныя науки | 1 ¹ / ₂ |
| | Нѣмецкій яз. и литература **) | 1 |
| | Языкъ и литература англійскіе (итальянск., испанск.) **) | 1 |
| | Счетоводство **) | 1 |
| | Рисованіе | 1 ¹ / ₂ |
| | Итого въ недѣлю | |
| | 24 ¹ / ₂ часа. | |

| | | |
|--|---|-------------------------------|
| Нормальный возрастъ ученика: 16—17 лѣтъ. | VI классъ (Classe de Première). Естественно-математическое отд. (Sciences). | |
| | Математика | 6 |
| | Физика и химія | 4 ¹ / ₂ |
| | Естественная исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Философія | 3 |
| | Начала права и политической экономіи | 2 |
| | Исторія | 1 ¹ / ₂ |
| | Общая географія | 1 ¹ / ₂ |
| | Рисованіе | 3 |
| | Счетоводство | 1 |
| | Нѣмецкій яз. и литература **) | 1 |
| | Языкъ и литература англійскіе (итальянск., испанск.) **) | 1 |
| | Итого въ недѣлю | |
| | 26 часовъ. | |

*) Тутъ enseignement secondaire moderne раздвояется на словесное и естественно-математическое отдѣленія.

**) Необязательны.

Подробный обзор программъ *enseignement secondaire moderne* не входитъ въ нашу задачу. Мы остановимся только нѣсколько на программахъ отечественнаго и новыхъ (нѣмецкаго и англійскаго) языковъ, такъ какъ они призваны, очевидно, въ данномъ случаѣ, замѣнить собой языки классическіе, а затѣмъ перейдемъ къ программамъ нѣкоторыхъ предметовъ, преподаваемыхъ въ старшемъ классѣ и отсутствующихъ или почти отсутствующихъ въ германской средней школѣ, не говоря уже о нашей. По отечественному языку въ первомъ классѣ, кромѣ отрывковъ изъ французскихъ писателей среднихъ вѣковъ, XVIII и XIX вв. (главный отечественный писатель тутъ—*Фенелонъ*), ученики читаютъ и разбираютъ отрывки изъ *Гомера* (Одиссея), *Плутарха* и *Геродота* *). Во II-мъ классѣ читаются переводы слѣдующихъ классиковъ: *Гомера* (Иліада), *Плутарха*, *Тита-Ливія*, *Виргилія*. Изъ нѣмецкихъ авторовъ въ этомъ классѣ читаются: бр. Гриммъ (сказки) и Гебель. Въ III классѣ преподаются основанія исторической грамматики французскаго языка и читаются Корнель, Расинъ, Мольеръ, Ла-Фонтенъ, Вольтеръ, а также отрывки французскихъ средневѣковыхъ лѣтописцевъ (въ переводѣ). Изъ древнихъ классиковъ читаются: *Ксенофонтъ*, *Саллюстій*; кромѣ того читается еще переводъ «Осв. Иерусалима» Тасса. Изъ нѣмецкихъ авторовъ читаются: Бенедиксъ (избранныя комедіи) и Шиллеръ, изъ англійскихъ: миссъ Эджевортъ, Франклинъ (*Autobiography*), Свифтъ, Уйда. Въ IV классѣ по отечественному языку проходятся стилистика и исторія французской литературы до Генриха IV и читаются Монтанъ, Буало, Боссюэ, Лабрюйеръ, Мольеръ, Монтескье, Руссо, изъ древнихъ классиковъ—*Эсхилъ*, *Софоклъ*, *Эврипидъ*, *Платъ*, *Теренцій*, *Цезарь*. Изъ нѣмецкихъ авторовъ читаются: Гете, Шиллеръ, Кюцербъ; изъ англійскихъ: Гольдсмитъ, Ламбъ, Макълей, Коксъ. Въ V классѣ проходитъ исторія французской литературы отъ Генриха IV до 1789 г. и читаются слѣдующіе отечественные и древне-классическіе писатели: Корнель, Расинъ, Паскаль, Боссюэ, Мольеръ, Ла-Фонтенъ, Вольтеръ, Фенелонъ, С.-Симонъ, Бюффонъ, Дидро, Мишле, *Эсхилъ*, *Софоклъ*, *Эврипидъ*, *Аристофанъ*, *Цицеронъ*, *Сенека*, *Тацитъ*. По нѣмецкому и англійскому языкамъ проходитъ исторія литературы и читаются слѣдующіе авторы: Лессингъ, Гете, Шиллеръ, Клейстъ, Гейне, Шекспиръ, Мильтонъ, Вальтеръ-Скоттъ, Байронъ, Диккенсъ, Лонгфелло. Въ программу французскаго языка въ словесномъ отдѣленіи VI класса входятъ *очеркъ исторіи греческой и римской литературъ* и исторія французской литературы съ 1789 г. до нашихъ дней. Изъ писателей читаются историки Ог. Тьерри, Гизо, Мишле, Минье, Токвилль, критикъ С.-Бевъ, м-мъ де-Сталь, Ламартинъ, В. Гюго, Курсъ философіи въ словесномъ отдѣленіи обнимаетъ психологію, логику (формальную и прикладную), мораль и метафизику. Изъ философовъ въ этомъ отдѣленіи читаются: Декартъ, Малебраншъ, Паскаль, Лейбницъ, Кондильякъ, Кузенъ. Курсъ философіи въ естественно-математическомъ отдѣленіи болѣе сжатый и обнимаетъ 1) элементы научной философіи (опредѣленіе науки вообще, классификація наукъ, характеристики ихъ методовъ), 2) элементы нравственной философіи (этика и философія права).

*) Разумѣется, во французскомъ переводѣ.

Программа правовѣдѣнія и политической экономіи у обоихъ отдѣленій общая и весьма обстоятельная. Курсъ правовѣдѣнія знакомитъ съ основаніями государственнаго, уголовного и гражданскаго права. *Исторія цивилизаций*, преподаваемая въ словесномъ отдѣленіи, *представляетъ*, судя по программѣ, какъ-бы философско-соціологическій курсъ всеобщей исторіи.

Изъ приведенныхъ программъ ясно видно, что классическій міръ не останется все-таки совершенно чуждымъ ученику, прошедшему полный курсъ *enseignement secondaire moderne*. Этотъ курсъ пытается дать цѣльное общее образованіе и представляетъ очень смѣлый опытъ примирить реализмъ съ гуманизмомъ.

Ваккалавры *enseignement secondaire moderne* пользуются широкими правами и могутъ поступать во всѣ высшія учебныя заведенія, кромѣ юридическихъ и медицинскихъ факультетовъ.

Заканчивая нашу замѣтку, мы не можемъ не подчеркнуть, что программы *enseignement secondaire moderne*, какъ-бы ни смотрѣть на эту попытку, заслуживаютъ самаго внимательнаго изученія со стороны всѣхъ лицъ, интересующихся вопросами средняго образованія.

П. С.

Женскіе коммерческіе курсы, учрежденные П. О. Ивашинцовой.

29-го сентября состоялось въ С.-Петербургѣ открытіе вечернихъ женскихъ коммерческихъ курсовъ, учрежденныхъ П. О. Ивашинцовой, съ разрѣшенія начальства С.-Петербургскаго учебнаго округа. Привѣтствуя это новое учрежденіе для профессиональнаго образованія женщинъ, спѣшимъ ознакомить читателей «Русской Школы» съ существенными чертами его организаціи.

Курсы учреждены для теоретическаго и практическаго коммерческаго образованія лицъ женскаго пола, кончившихъ курсъ женскихъ гимназій и равныхъ имъ, по объему учебнаго курса, другихъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Къ занятіямъ на курсахъ допускаются, въ качествѣ приходящихъ слушательницъ, какъ лица, уже имѣющія какія-либо опредѣленныя служебныя или профессиональныя занятія по коммерческой части (какъ, напр., служащія въ желѣзнодорожныхъ обществахъ, конторахъ и тому подобныхъ учрежденіяхъ) и желающія довершить и пополнить свое коммерческое образованіе, такъ и лица, желающія вообще приобрѣсти коммерческое образованіе съ цѣлью посвятить себя такой дѣятельности впоследствии.

За право занятій и посѣщенія курсовъ взимается плата въ размѣрѣ 100 руб. за каждый учебный годъ. Плата (по 50 руб.) вносится за каждое полугодіе впередъ.

Для прохожденія полнаго курса назначается два учебныхъ года. Занятія происходятъ по вечерамъ, причемъ ежедневно назначается не болѣе трехъ лекцій. Такимъ образомъ на весь курсъ полагается не болѣе 36 годовыхъ часовъ, т.-е. не болѣе 18 часовъ въ недѣлю на каждый курсъ.

Обязательные предметы преподаванія слѣдующіе: 1) коммерческія и финансовыя вычисленія; 2) бухгалтерія; 3) коммерческая корреспонденція; 4) законовѣдѣніе, торговое, промышленное и вексельное право; 5) товаровѣдѣніе; 6) коммерческая географія; 7) основанія политической экономіи; 8) французскій языкъ; 9) нѣмецкій языкъ; 10) каллиграфія и (необязательно) 11) англійскій языкъ — только для желающихъ изучить таковой, и притомъ *внѣ* времени, назначеннаго для обязательныхъ предметовъ, и за особую плату.

Учебная часть курсовъ ведется Педагогическимъ Совѣтомъ, подъ полною отвѣтственностью учредительницы. Въ Педагогическій Совѣтъ могутъ быть приглашаемы учредительницей и лица, не преподающія на курсахъ, но могущія быть полезными по своей опытности, специальнымъ познаніямъ или общественному положенію и практической дѣятельности, напримѣръ: неогіанты, фабриканты, представители кредитныхъ и торгово-промышленныхъ учреждений и т. п., которые могутъ быть полезны и для ученицъ курсовъ содѣйствіемъ въ присканіи для нихъ мѣстъ и должностей по коммерческой части. По окончаніи перваго курса слушательницы, для перевода во II старшій курсъ, обязаны держать переходной экзаменъ.

Учредительница курсовъ принимаетъ на себя заботу объ опредѣленіи слушательницъ, по окончаніи перваго года ученія, т.-е. въ теченіе каникулярнаго времени, или втораго учебнаго года, на практическія занятія въ частныхъ конторахъ, правленіяхъ акціонерныхъ обществъ и имъ подобныхъ учрежденіяхъ на время не менѣе одного мѣсяца. Никто изъ слушательницъ не имѣетъ права отказываться отъ такихъ присканныхъ для нихъ практическихъ занятій.

По окончаніи полнаго курса ученія слушательницы держатъ выпускной экзаменъ и, по успѣшной сдачѣ его, получаютъ отъ Совѣта Курсовъ аттестатъ.

Учебныя занятія начинаются въ половинѣ сентября и оканчиваются не позже первой половины мая каждаго года.

Комплектъ слушательницъ на каждомъ курсѣ ограниченъ 50 лицами. Въ случаѣ надобности могутъ быть открываемы параллельные классы.

Для преподаванія на курсахъ приглашены извѣстные специалисты и преподаватели. На открывшемся первомъ курсѣ преподаютъ: коммерческія и финансовыя вычисленія — бывшій профессоръ астрономіи и математики Одесскаго университета и преподаватель Одесскаго коммерческаго училища г. Биркевичъ, бухгалтерію — преподаватель I реальнаго училища г. Колумбусъ, коммерческую корреспонденцію — преподаватель Спб. коммерческаго училища г. Барацъ, вексельное право — онъ-же, основанія политической экономіи — преподаватель коммерческаго училища и института инженерозъ путей сообщенія г. Моревъ, французскій языкъ — преподаватель Спб. коммерческаго училища г. Маниаръ, нѣмецкій языкъ — преподаватель военно-учебныхъ заведеній г. Эберлингъ и каллиграфіи — преподаватель въ классахъ Академіи Художествъ и въ коммерческомъ училищѣ г. Гербачъ. Лекціи читаются ежедневно, отъ 6 до 9 час. вечера, въ домѣ Общества для доставленія средствъ высшимъ женскимъ курсамъ (Васильевскій остр., 10 л., д. 33).

На молебень, передъ открытіемъ курсовъ, собрались будущія ученицы

ихъ, преподаватели, учредительница и многочисленное общество лицъ, интересующихся дѣломъ женскаго образованія. По окончаніи молебна А. Н. Страннолюбскій произнесъ слѣдующую рѣчь:

Милостивыя государыни и милостивые государи!

Беру на себя смѣлость сказать нѣсколько словъ по поводу настоящаго, скромнаго по внѣшности, но довольно знаменательнаго по внутреннему своему значенію торжества. Болѣе тридцати лѣтъ тому назадъ, частное лицо, г-жа Люкэнъ, учредила въ Ліонѣ, первую во Франціи и, если не ошибаюсь, и во всей Европѣ, женскую коммерческую школу. Смѣлая инициаторша была достойно вознаграждена за свои великодушныя усилія на пользу женскаго образованія на своей родинѣ. Въ настоящее время Франція, можно сказать, усѣяна различными учебными учрежденіями, дающими коммерческое образованіе низшее, среднее и даже высшее массѣ французскихъ женщинъ. Учрежденія эти безостановочно умножаются въ числѣ и проявляютъ быстрый ростъ, развивая свои программы и расширяя свои образовательныя задачи. Безъ малѣйшаго преувеличенія можно сказать, что женское коммерческое образованіе во Франціи въ настоящее время совершенно упрочилось, сложилось въ стройную учебную систему, занимающую самостоятельное и весьма почетное мѣсто въ общей системѣ народнаго образованія страны. Краснорѣчивымъ подтвержденіемъ этого можетъ служить, напримѣръ, уже одинъ тотъ фактъ, что число женщинъ, пользовавшихся различными коммерческими училищами и курсами, существующими въ одномъ только Парижѣ, въ теченіе одного только 1885—1886 учебнаго года, простиралось до 2.500, не считая ученицъ общеобразовательныхъ школъ, въ большинствѣ которыхъ, на ряду съ другими предметами, преподаются и основанія коммерческихъ знаній. Одинъ изъ выдающихся дѣятелей по народному образованію во Франціи, по инициативѣ котораго общественное управленіе города Парижа приступило въ 1870 г. къ учрежденію вечернихъ коммерческихъ женскихъ курсовъ, съ тѣхъ поръ распространившихся по всевозможнымъ кварталамъ этого громаднаго города, слѣдующими вѣрными чертами обрисовываетъ значеніе коммерческаго образованія для женщинъ: «Недостаточность и крайняя ограниченность представляющихся женщинамъ поприщъ труда, полезнаго и, въ то-же время, совмѣстнаго съ ихъ достоинствомъ, являются вопросомъ, заслуживающимъ самаго серьезнаго вниманія и попеченія общества. Трудъ въ сферѣ коммерческой, несомнѣнно, представляется для женщинъ наиболѣе доступнымъ,—конечно, при условіи пріобрѣтенія ими необходимаго для этого спеціальнаго образованія. Сверхъ того, преподаваніе счетоводства и коммерческихъ знаній молодымъ дѣвушкамъ и женщинамъ и само по себѣ является полезнымъ. Дѣвушка, живущая въ семьѣ при родителяхъ, замужняя женщина, какъ товарищъ мужа въ его дѣловой жизни, вдова, на долю которой нерѣдко выпадаетъ самой управлять имуществомъ своимъ и своихъ дѣтей, на каждомъ шагѣ найдутъ примѣненіе спеціально коммерческихъ знаній. Стремленіе къ экономіи и порядку врождено женщинамъ. Усилить эти качества изученіемъ коммерческихъ наукъ, вносящихъ методъ и систему въ дѣловую и хозяйственную практику, значитъ усугубить значеніе и достоинство женщины съ

точки зрѣнія экономической и общественной». Жизнь, опытъ, вполне подтверждаютъ этотъ взглядъ. Ученицы многочисленныхъ коммерческихъ курсовъ, содержимыхъ во Франціи насчетъ городовъ, частныхъ обществъ и отдѣльных лицъ, завоевали уже себѣ въ этой странѣ прочное и почетное положеніе на коммерческомъ поприщѣ и очень цѣнятся коммерсантами и финансовыми дѣятелями. Въ послѣдніе годы открылись, наконецъ, для бывшихъ слушательницъ курсовъ и двери многихъ обширныхъ кредитныхъ учреждений, каковы *Crédit Lyonnais*, *Crédit Foncier* и т. п. и, наконецъ, *Banque de France*, гдѣ онѣ, по своимъ серьезнымъ достоинствамъ, пользуются очень хорошимъ положеніемъ, обезпечивающимъ ихъ самостоятельное существованіе. Я рисковалъ бы, мм. гг.-ни и мм. гг., очень утомить ваше вниманіе, если-бы сталъ вдаваться въ подробное описаніе всѣхъ разнообразныхъ учреждений, существующихъ во Франціи для коммерческаго образованія женщинъ, и потому позвольте мнѣ ограничиться, для заключительной характеристики этого предмета, приведеніемъ резолюціи, принятой Бордосскимъ международнымъ съѣздомъ по техническому, промышленному и коммерческому образованію, происходившимъ въ сентябрѣ 1886 г. Вотъ какъ спокойно и твердо высказался, по занимающему насъ предмету, этотъ съѣздъ, состоявшій изъ выдающихся дѣятелей ученаго, педагогическаго, промышленнаго и коммерческаго міра Европы и Америки, — дѣятелей, конечно, вполне свободныхъ отъ всякаго увлеченія и пристрастія и вполне компетентныхъ въ сужденіи о томъ, что можетъ быть проведено въ практику жизни и что отвѣчаетъ ея потребностямъ: «Коммерческіязанія не должны быть исключительно достояніемъ мужчинъ; женщина можетъ принять важное участіе въ трудѣ на этомъ поприщѣ, вполне совмѣстное съ ея достоинствомъ и ролью. Конгрессъ, принимая во вниманіе, что коммерческія должности не должны быть предоставляемы единственно мужчинамъ, но что и женщина можетъ на этомъ поприщѣ занимать мѣсто съ почетомъ и пользою, констатируя, что школы для коммерческаго образованія женщинъ въ Ліонѣ и Парижѣ дали превосходные результаты, рекомендуетъ эти учрежденія общественному вниманію и выражаетъ желаніе, чтобы, по примѣру ихъ, открывались новыя подобныя-же заведенія».

Обращаясь къ другимъ странамъ, мы видимъ, что особенно широкимъ развитіемъ и многочисленностью коммерческихъ школъ самыхъ разнообразныхъ видовъ отличаются Сѣверо-Американскіе Соединенные Штаты. Дѣло это тамъ разрослось такъ, что въ настоящую минуту о немъ было бы невозможно дать даже и приблизительное понятіе, не утомляя вашего вниманія. Почти во всѣхъ европейскихъ странахъ — Германіи, Италіи, Австріи и проч., вездѣ мы находимъ, въ большемъ или меньшемъ числѣ, школы и курсы разныхъ типовъ для коммерческаго образованія женщинъ. Всѣ эти учрежденія, по общему отзыву, повсюду доставляютъ для коммерческой службы хорошо подготовленныхъ, способныхъ и въ высшей степени аккуратныхъ и добросовѣстныхъ работницъ, служебныя достоинства которыхъ все болѣе и болѣе цѣнятся людьми дѣла и практики.

Переходя къ нашему отечеству, мы, пока, не находимъ въ немъ (если не говорить о Финляндіи) обособленныхъ, предназначенныхъ собственно для женщинъ коммерческихъ училищъ, которыя являлись-бы

самостоятельными органами женскаго профессиональнаго образованія въ коммерческой его отрасли. Возникшее весьма недавно коммерческое отдѣленіе при женской профессиональной школѣ г. Фонтъ-Дервиза, давшее всего два выпуска, сколько намъ извѣстно, прекращаетъ свое существованіе,—фактъ, заслуживающій глубочайшаго сожалѣнія, тѣмъ болѣе, что въ основу этой школы былъ положенъ гимназическій курсъ и, слѣдовательно, она хотя и не имѣла возможности давать широкое коммерческое образованіе, но за-то могла-бы быть очень полезною для многихъ дѣвицъ, которымъ недостаточность матеріальныхъ средствъ и другія причины не позволяютъ затрачивать слишкомъ много времени на образованіе и которыя, поэтому, вынуждены какъ можно скорѣе обращаться къ практической дѣятельности. Въ самое послѣднее время, изъ краткой газетной телеграммы мы узнали, что въ Одессѣ, съ нынѣшней осени, т.-е. почти одновременно съ курсами, на открытіи которыхъ мы имѣемъ удовольствіе присутствовать сегодня, открыты, по частной-же инициативѣ, женскіе коммерческіе курсы. Привѣтствуя этотъ фактъ, мы, по отсутствію свѣдѣній, къ сожалѣнію, ничего не можемъ сказать объ организаци и программѣ открытыхъ въ Одессѣ женскихъ коммерческихъ курсовъ.

На происходившемъ въ концѣ 1889 и началѣ 1890 гг. первомъ съѣздѣ русскихъ дѣятелей по техническому и профессиональному образованію, IV-ое отдѣленіе съѣзда, разрабатывавшее вопросы женскаго профессиональнаго образованія, благосклонно выслушало докладъ, который я имѣлъ честь ему представить «о женскихъ профессиональныхъ школахъ для лицъ, пріобрѣвшихъ законченное общее образованіе гимназическаго типа *)». Въ заключительной рѣчи, резюмировавшей труды IV-го отдѣленія съѣзда, достопочтенный предсѣдатель этого отдѣленія, Я. Т. Михайловскій, между прочимъ, констатировалъ, что «отдѣленіе нашло настоятельно необходимымъ расширить, по возможности, сферу женскаго труда; открыть женщинамъ, путемъ учебной подготовки, доступъ къ профессіямъ, соответствующимъ ихъ полу, общественному положенію и степени образованія, которыя, уменьшая конкуренцію въ области доступной теперь для женщинъ дѣятельности, лучше обезпечивали-бы имъ безбѣдное существованіе. Особенно необходимо, по мнѣнію отдѣленія, учрежденіе профессиональныхъ школъ для тѣхъ дѣвицъ, которыя получають у насъ нынѣ общее образованіе въ институтахъ и гимназіяхъ, а равно и въ другихъ, соответствующихъ имъ учебныхъ заведеніяхъ разныхъ наименованій». Въ числѣ резолюцій, единодушно принятыхъ IV-мъ отдѣленіемъ съѣзда, въ видахъ достиженія указанной сейчасъ цѣли, мы находимъ слѣдующую:

«Въ справедливомъ вниманіи къ интересамъ семьи и праву женщинъ на профессиональный трудъ, соответствующій свойствамъ ихъ пола, желательно: учрежденіе для женщинъ, получившихъ законченное и основательное общее образованіе, особыхъ курсовъ для приготовленія къ коммерческой и т. п. профессіямъ».

*) Докладъ этотъ былъ напечатанъ въ № 3-мъ «Русской Школы» за 1890 г. подъ заглавіемъ: «Современныя пужды высшаго женскаго профессиональнаго образованія».

Вскорѣ послѣ стѣзда, кружокъ лицъ, сочувствующихъ мысли объ учрежденіи у насъ систематическаго и правильнаго коммерческаго образованія среди женщинъ приступилъ, при содѣйствіи специалистовъ, къ выработкѣ организаціи женскихъ коммерческихъ курсовъ на основѣ законченнаго общаго образованія. Обсужденію этого предмета посвящено было не мало времени и труда, который къ веснѣ текущаго года былъ законченъ.

Мм. гг-ни и мм. гг.! Въ высокой степени утѣшительно и отрадно во-очию видѣть, что желаніе стѣзда, такъ близко касающееся важныхъ интересовъ русской семьи и русскаго образованнаго общества, осуществляется, и притомъ такъ скоро, благодаря отзывчивости и энергической инициативѣ одной изъ представительницъ этой семьи и этого общества, многоуважаемой П. О. Ивацинцовой, учредительницы курсовъ, на открытіи которыхъ мы имѣемъ удовольствіе и честь присутствовать. Безъ сомнѣнія, я выражу общія чувства всѣхъ находящихся здѣсь и всѣхъ истинно благожелательныхъ людей, если обращусь къ Пелагіи Орестовнѣ съ горячимъ привѣтомъ и изъявленіемъ самаго искренняго и сердечнаго желанія полнаго успѣха, упроченія и процвѣтанія учрежденію, возникающему по ея просвѣщенной инициативѣ, достойной глубочайшей признательности.

Мы обязаны также, мм. гг-ни и мм. гг., глубочайшей признательностью г. Министру Народнаго Просвѣщенія, графу И. Д. Делянову, и учебному начальству, которые вполне благосклонно и съ довѣріемъ отнеслись къ новому учрежденію и способствовали его скорому возникновенію.

Въ заключеніе позволю себѣ обратиться къ вамъ, первыя слушательницы первыхъ, въ своемъ родѣ, у насъ женскихъ коммерческихъ курсовъ, прежде всего, пожелать вамъ, отъ всей души, полнаго успѣха какъ въ предстоящемъ вамъ, съ завтрашняго дня, ученіи, такъ и въ дальнейшей практической вашей дѣятельности, которая всецѣло обусловится вашей доброй волей и вашимъ трудомъ на курсахъ. Позвольте мнѣ также напомнить вамъ, что на васъ, какъ на первыхъ ученицахъ нарождающагося учебнаго заведенія, лежатъ очень серьезныя и важныя обязанности: вамъ предстоитъ въ недалекомъ будущемъ доказать полезность женской коммерческой службы, совмѣстность ея съ достоинствомъ женщины и съ интересами семьи, благосостояніе которой вы будете современемъ поддерживать вашимъ скромнымъ и честнымъ трудомъ. Конечно, вы поддержите и на новомъ поприщѣ честь вашихъ предшественницъ, съ такою пользою и самоотверженіемъ трудившихся и трудящихся на поприщѣ педагогическомъ, медицинскомъ и другихъ. Ближайшая-же ваша задача — внести трудолюбіе и порядокъ въ учебное заведеніе, предназначенное для вашего профессиональнаго образованія, тотъ женскій тактъ, который даетъ тонъ всему дѣлу. Вашъ добрый примѣръ научить вашихъ младшихъ сестеръ, которыя придутъ вамъ на смѣну, какъ слѣдуетъ беречь и уважать учрежденія, создаваемые, нерѣдко съ большимъ трудомъ и пожертвованіями, для высокихъ цѣлей образованія. Помните еще, что твердая и разумная дисциплина есть необходимое условіе успѣха всякаго дѣла. Вы непременно станете лицомъ къ лицу съ ея требованіями тотчасъ, какъ выступите на поприще какой бы то ни было профессиональной дѣятельности. Будьте къ этому готовы и знайте, что вашъ успѣхъ въ жизни прежде

всего будетъ зависѣть отъ сознательнаго непоколебимаго подчиненія долгу. Занятія на курсахъ дадутъ вамъ тысячу случаевъ упражнять въ себѣ это драгоцѣннѣйшее качество. Не упускайте-же этихъ случаевъ, упорно и энергично трудитесь, какъ-бы мелочны и педантичны ни казались, съ перваго взгляда, предъявляемые вамъ требованія. Это пужно ради собственнаго вашего блага, это нужно для того, чтобы курсы сдѣлались для васъ не только орудіемъ вашего умственнаго образованія и развитія, но и воспитанія вашей воли и характера. Заклучу свое обращеніе къ вамъ словами глубоко симпатичной и высоко интеллигентной женщины - труженицы, леди Карлейль: «Сколько талантовъ и способностей обращаются въ дымъ, сколько жизней испорчено по недостатку терпѣнія, самоотверженія и по неумѣнью понять, что не величіе или малость обязанности составляютъ ея благородство или вульгарность, а чувства, съ которыми она исполняется».

А. Страннолюбскій.

В. Х. Лемониусъ и празднованіе 50-лѣтія педагогической дѣятельности его (1841—1891 г.).

Вильгельмъ Христіановичъ Лемониусъ родился 26-го августа 1817 г. Воспитаніе и первоначальное образованіе получилъ онъ дома, причемъ особенно сильное вліяніе на нравственное развитіе его имѣлъ отецъ, человѣкъ глубоко религіозный, съ сильнымъ характеромъ, строгихъ правилъ и неподкупной честности. Христіанъ Ивановичъ (такъ звали отца В. Х. Лемониуса) служилъ въ собственной Его Императорскаго Величества конторѣ, гдѣ исполнялъ обязанности бухгалтера и казначея.

Въ 1834 году Вильгельмъ Христіановичъ поступилъ въ 5-й классъ третьей гимназіи, въ которой и окончилъ курсъ въ 1837 году съ золотой медалью. Необходимо замѣтить, что уже на школьной гимназической скамьѣ Вильгельмъ Христіановичъ обнаружилъ особенную любовь къ изученію классическихъ языковъ, ставшихъ главнымъ предметомъ его послѣдующей интеллектуальной дѣятельности. За гимназіей слѣдовалъ университетъ. Стремясь удовлетворить уже рано проявившуюся въ немъ склонность къ изученію классическаго міра и особенно древнихъ языковъ, Вильгельмъ Христіановичъ поступаетъ въ Петербургскій университетъ, на первое отдѣленіе философскаго факультета. Здѣсь онъ по выбранному предмету особенно пользовался лекціями и руководствомъ профессоровъ Ф. Грефе и Ф. Фрейтага, причемъ занимался преимущественно интерпретаціей авторовъ и исторіей. Это-же стремленіе къ расширенію своихъ знаній въ излюбленной области побудило Вильгельма Христіановича, по окончаніи имъ университетскаго курса въ 1841 году со степенью кандидата, отправиться на свой счетъ за-границу. Его манила Германія и особенно Берлинъ, гдѣ въ это время филологія и исторія имѣли многихъ видныхъ представителей. Между этими представителями въ области классической филологіи особенно выдѣлялся Авг. Бэкъ, основатель и представитель историческаго направленія классической филологіи, Лахманъ, Цумптъ, Ранке по исторіи,

Яковъ Гриммъ и др. Эти почти четырехлѣтнія серьезные научныя занятія въ Берлинскомъ университетѣ расширяють кругозоръ Вильгельма Христіановича, обогащаютъ его знанія въ сферѣ классическаго языкознанія и античной исторіи и утврждаютъ въ немъ неизблемо устой его міросозерцанія, которому онъ остается вѣренъ во всю свою послѣдующую, столь продолжительную дѣятельность.

По возвращеніи изъ за-границы, въ ноябрѣ 1844 года, Вильгельмъ Христіановичъ поступаетъ на службу по Министерству Народнаго Просвѣщенія и, по счастливой случайности, попадаетъ на мѣсто старшаго учителя латинскаго языка въ ту-же самую гимназію, которой онъ былъ обязанъ своимъ среднимъ образованіемъ. Съ того времени Вильгельмъ Христіановичъ вотъ уже сорокъ семь лѣтъ непрерывно работаетъ на пользу одного и того-же роднаго учрежденія, въ которое онъ вложилъ свою душу, какъ справедливо сказано въ адресѣ, поднесенномъ Вильгельму Христіановичу въ день юбилея педагогическимъ совѣтомъ гимназіи. Занятія латинскимъ языкомъ въ старшихъ классахъ гимназіи были ведены Вильгельмомъ Христіановичемъ до 1848 года, когда онъ началъ преподавать въ тѣхъ-же классахъ греческій языкъ, который онъ преподаетъ въ нихъ и до настоящаго времени. Въ этой сторонѣ дѣятельности Вильгельма Христіановича любопытна слѣдующая подробность.

Въ апрѣлѣ 1849 года послѣдовалъ указъ Правительствующаго Сената объ измѣненіи §§ 145 и 235 устава гимназій, гдѣ, между прочимъ, говорится: *«Соотвѣтственно двоякой цѣли гимназій, въ § 124 устава указанной, желающие продолжать ученіе въ университетахъ обязаны пріобрѣсти въ гимназіяхъ основательное знаніе латинскаго языка, къ какому-бы факультету ни приготавливались, а для перваго отдѣленія философскаго факультета, сверхъ латинскаго, должно основательно обучаться и греческому»*. Въ виду этого, латинскій языкъ былъ отмѣненъ въ первыхъ трехъ классахъ, и количество часовъ, положенное на него, уменьшено съ 39 на 10 въ недѣлю; греческій-же языкъ оставленъ только въ одной гимназіи каждаго округа, причемъ въ Петербургскомъ округѣ такою гимназіею была избрана именно третья; во всѣхъ остальныхъ греческій языкъ пересталъ преподаваться вовсе. Такимъ образомъ, Вильгельмъ Христіановичъ, въ указанный періодъ времени, былъ едва-ли не *единственнымъ* учителемъ этого предмета во всемъ Петербургскомъ округѣ.

Параллельно съ преподаваніемъ латинскаго, а потомъ и греческаго языковъ въ гимназіи Вильгельмъ Христіановичъ усиленно работаетъ въ избранной имъ области древней исторіи и филологіи. Результатомъ этихъ трудовъ была диссертация на степень магистра подъ заглавіемъ: *«De paragoneis»*, которую Вильгельмъ Христіановичъ блестяще защитилъ въ мартѣ 1859 года. Позже онъ написалъ еще одну ученую работу, озаглавленную имъ *«Observationum in Vitruvium capita duo»*.

Высокая ученая степень вмѣстѣ съ извѣстностью, которую Вильгельмъ Христіановичъ уже пріобрѣлъ въ это время, какъ преподаватель и членомъ въ твердыхъ, непоколебимыхъ убѣжденіяхъ, обращающихъ на него вниманіе высшихъ административныхъ сферъ вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія, и Вильгельмъ Христіановичъ назначается директоромъ третьей-же гимназіи. Это назначеніе состоялось по представленію тогдаш-

няго попечителя Петербургскаго учебнаго округа, нынѣ Министра Народнаго Просвѣщенія графа И. Д. Делянова, которому указаль на Вильгельма Христіановича проф. Петербургскаго университета Штейнманъ. Такимъ образомъ, въ настоящее время Вильгельмъ Христіановичъ стоитъ во главѣ третьей гимназіи 33 года, а всего на службѣ въ третьей гимназіи и въ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія 47 лѣтъ. Въ 1865 году покойный Государь Императоръ соизволилъ на зачисленіе въ дѣйствительную службу Вильгельма Христіановича по учебной части и того времени, которое онъ провелъ за-границей съ ученой цѣлью со дня принятія его въ Берлинскій университетъ 1 (13) октября 1841 года.

Отдавая свои лучшія силы родной третьей гимназіи, Вильгельмъ Христіановичъ вмѣстѣ съ тѣмъ не мало послужилъ своими знаніями и на пользу другого учрежденія, а именно училища при евангелическо-лютеранской церкви Св. Анны. Здѣсь онъ съ 1845 по 1859 годъ (годъ назначенія директоромъ третьей гимназіи) преподавалъ сначала нѣмецкую словесность, а позднѣе и латинскій языкъ. Кромѣ того, по порученію совѣта церкви Св. Анны, съ 1844 по 1890 годъ принималъ самое живое и дѣятельное участіе въ училищномъ совѣтѣ названнаго учрежденія, перѣдко, въ случаяхъ отсутствія директора, исполняя его обязанности.

Прекрасная научная подготовка, а также обширная и разносторонняя педагогическая опытность не могли не выдвинуть Вильгельма Христіановича въ первые ряды нашихъ педагоговъ. Его имя дѣлается популярнымъ не только среди педагогическаго міра въ тѣсномъ смыслѣ слова, но и въ высшихъ административныхъ сферахъ, и онъ начинаетъ призываться къ участію въ рѣшенія принципиальныхъ вопросовъ въ обширной области народнаго образованія.

Такъ, въ маѣ 1866 года, въ виду предстоявшей у насъ реформы средняго женскаго образованія, Вильгельмъ Христіановичъ былъ назначенъ въ комиссію, которая была учреждена по Высочайшему повелѣнію, послѣдовавшему «согласно докладу принца П. Г. Ольденбургскаго. Комиссія была составлена изъ «опытныхъ и благонадежныхъ духовныхъ и свѣтскихъ лицъ» съ цѣлію тщательной провѣрки характера образованія, даваемого учащимся въ петербургскихъ женскихъ гимназіяхъ вѣдомства императрицы Маріи и педагогическаго класса при Петербургской маринской гимназіи. Вильгельмъ Христіановичъ былъ назначенъ членомъ названной комиссіи по распоряженію тогдашняго Министра Народнаго Просвѣщенія гр. Толстаго и являлся единственнымъ представителемъ въ ней отъ министерства. Результатомъ трудовъ въ этой комиссіи была обширная докладная записка, которая была представлена Вильгельмомъ Христіановичемъ принцу П. Г. Ольденбургскому.

Въ мартѣ 1870 года Вильгельмъ Христіановичъ былъ назначенъ членомъ Высочайше учрежденнаго комитета подъ предсѣдательствомъ генералъ-адъютанта графа С. Г. Строгановъ, для пересмотра устава гимназій и прогимназій 19 ноября 1864 года. Назначеніе это являлось знакомъ особеннаго уваженія къ знаніямъ и опытности Вильгельма Христіановича. Комитетъ состоялъ: изъ члена Государственнаго Совѣта статсъ-секретаря Валуева, т. с. Тройницкаго, члена совѣта Министерства Народнаго Просвѣщенія т. с. Постельса, директора историко-филологическаго института

дѣйствительнаго статскаго совѣтника Штейнмана. Комитетъ имѣлъ шесть засѣданій и пришелъ къ единогласному заключенію по всѣмъ предметамъ обсужденія. На всеподданнѣйшемъ по этому поводу докладѣ покойному Государю, находившемуся въ Югенгеймѣ, Его Величество собственноручно начерталъ: «Весьма радъ», о чемъ, въ числѣ другихъ членовъ, было сообщено и Вильгельму Христіановичу.

Въ январѣ 1871 года Вильгельмъ Христіановичъ былъ командированъ по Высочайшему повелѣнію въ Берлинъ—для осмотра существующаго тамъ института учительницъ и воспитательницъ и собранія о немъ необходимыхъ для министерства свѣдѣній. Результаты этой командировки изложены Вильгельмомъ Христіановичемъ въ весьма обстоятельной статьѣ его о состояніи дѣла женскаго образованія въ Берлинѣ, напечатанной въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія» за 1871 годъ подъ заглавіемъ: «Общественнообразовательныя и спеціальныя женскія учебныя заведенія въ Берлинѣ».

По возвращеніи изъ заграничной командировки, въ мартѣ 1871 года, Вильгельмъ Христіановичъ былъ сдѣланъ членомъ Ученаго комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія по отдѣлу древнихъ классическихъ языковъ, на мѣсто профессора Штейнмана. Въ званіи члена Ученаго комитета, которое онъ носитъ болѣе 20 лѣтъ, Вильгельмъ Христіановичъ принимаетъ участіе въ обсужденіи и рѣшеніи разнообразныхъ и въ высшей степени важныхъ вопросовъ по народному образованію.

Такъ, на первыхъ-же порахъ дѣятельности въ Ученомъ комитетѣ Вильгельму Христіановичу было предложено высказаться по вопросу о высшемъ женскомъ образованіи, а позднѣе, въ 1877 году, онъ принималъ участіе въ трудахъ комиссіи, организованной по Высочайшему повелѣнію для разработки вопроса относительно учрежденія у насъ высшихъ женскихъ учебныхъ заведеній. Этотъ вопросъ, какъ извѣстно, находился въ тѣсной связи съ вопросомъ о приливѣ русскихъ женщинъ въ цюрихскіе университетъ и политехникумъ, и потому цѣлесообразное разрѣшеніе его являлось дѣломъ въ высшей степени важнымъ и труднымъ; назначеніе же въ комиссію, составленную изъ представителей отъ Министерства Народнаго Просвѣщенія и вѣдомства учреждений императрицы Маріи, являлось выраженіемъ особаго уваженія и довѣрія къ лицамъ, вошедшимъ въ составъ ея.

Въ томъ-же 1871 году на Вильгельма Христіановича было возложено предсѣдательствованіе въ комиссіи, учрежденной при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія по обсужденію вопроса о томъ, какое содѣйствіе можетъ оказать это министерство политехнической выставкѣ въ Москвѣ въ память двухсотлѣтія рожденія Петра В. Эта выставка устраивалась состоящимъ при Московскомъ университетѣ Обществомъ любителей естествознанія, антропологии и этнографіи, и дѣятельное участіе Министерства Народнаго Просвѣщенія, какъ извѣстно, въ значительной степени обезпечило выдающийся успѣхъ этой выставки. Въ томъ-же 1871 году Вильгельмъ Христіановичъ принимаетъ на себя предсѣдательствованіе—за отъѣздомъ проф. И. Б. Штейнмана—въ комиссіи, образованной при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія для составленія новыхъ учебныхъ плановъ по древнимъ языкамъ въ нашихъ гимназіяхъ и прогимназіяхъ. Въ

1872 году Вильгельмъ Христіановичъ предсѣдательствовалъ въ комиссіи при Ученомъ комитетѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія для обсужденія вопроса объ участіи этого министерства въ образованіи русскаго отдѣла на вѣнской всемірной выставкѣ. Въ 1873 и 1884 годахъ Вильгельмъ Христіановичъ, по порученію Министерства Народнаго Просвѣщенія, предсѣдательствуетъ въ комиссіяхъ по присужденію преміи Императора Петра В. Наконецъ, послѣдней крупной педагогическо-общественной заслугой Вильгельма Христіановича по дѣятельности въ Ученомъ комитетѣ было его участіе въ комиссіи, учрежденной при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія подъ предсѣдательствомъ товарища министра, кн. Волконскаго, выработавшей нынѣ дѣйствующія у насъ правила и программы преподаванія предметовъ и правила объ испытаніяхъ въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ. За этотъ послѣдній трудъ Вильгельмъ Христіановичъ, въ числѣ другихъ членовъ комиссіи, удостоился монаршаго благоволенія.

Въ заключеніе очерка дѣятельности Вильгельма Христіановича, въ качествѣ члена Ученаго комитета, добавимъ еще, что долгое время вслѣдъ за назначеніемъ его въ комитетъ въ 1871 году, онъ былъ единственнымъ рецензентомъ всѣхъ учебныхъ книгъ по древнимъ языкамъ; эти рецензіи помѣщались имъ въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія». Въ указанномъ непрерывномъ и долготѣмъ участіи Вильгельма Христіановича въ дѣлѣ направленія и постановки у насъ системы классическаго образованія заключается наибольшее значеніе его, какъ общественаго дѣятеля, и нельзя не согласиться съ тѣмъ, что эту сторону дѣятельности Вильгельма Христіановича не забудетъ исторія русской школы; она произнесетъ свой безпристрастный приговоръ и на своихъ страницахъ поставитъ его имя рядомъ съ самыми преданными дѣлу педагогами.

Въ январѣ 1884 года третья гимназія праздновала двадцатипятилѣтіе директорской дѣятельности Вильгельма Христіановича. На обѣдѣ, данномъ въ честь юбиляра членами педагогическаго совѣта гимназіи, присутствовалъ также и Министръ Народнаго Просвѣщенія графъ И. Д. Деляновъ. Провозглашая тостъ за юбиляра, его сіятельство сказалъ, приблизительно, слѣдующее:

«При вступленіи моемъ въ управленіе округомъ, я не зналъ, кого избрать на мѣсто оставившаго свой постъ извѣстнаго Э. И. Буссе, не зналъ, кому вѣрить гимназію, и обратился за совѣтомъ къ уважаемому профессору Штейнману. Онъ первый указалъ мнѣ на Вильгельма Христіановича и совѣтовалъ представить министру объ утвержденіи его директоромъ, прибавивъ: «Вы никогда не будете раскаяваться». И дѣйствительно, мнѣ не пришлось раскаяваться, а только благодарить. Въ теченіе 25 лѣтъ я служилъ съ Вильгельмомъ Христіановичемъ и видѣлъ его въ разныхъ положеніяхъ—и въ дни покойные, счастливые, и въ дни тревожные, когда все колебалось около насъ, терялась самая почва и обременяющая насъ ложь стремилась ниспровергнуть краеугольный камень нашего образованія. Вильгельмъ Христіановичъ и тогда не измѣнялся, онъ и тогда оставался тѣмъ-же мужемъ чести и добра, честности и труда, и ни въ угоду сильнымъ, и ни въ угоду толпѣ, которой свойственно

увлекаться вѣтромъ всякаго ученія, не измѣнялъ своимъ убѣжденіямъ, своей дѣятельности. Подобно скалѣ, обуреваемой въ морѣ со всѣхъ сторонъ вѣтрами, онъ оставался твердъ. Онъ не поклонялся современному идолу гласнаго и презрѣннаго популярничанья. Онъ чтить власти, но никогда ему не приходила мысль снискивать ихъ расположеніе пожертвованіемъ своихъ убѣжденій. Вильгельмъ Христіановичъ искренно любилъ юношество, но не увлекался до того, чтобы дѣлать его кумиромъ своего нравственнаго обожанія. Гдѣ-же источникъ такой твердости, такой силы его дѣятельности? Онъ заключается въ его непоколебимой вѣрѣ въ заслуги Христа и Господа, въ его убѣжденіи, что нѣтъ христіанства безъ Христа и спасенія безъ Спасителя. Ученіе Христа вошло во всѣ изгибы его души, овладѣло всѣмъ его существомъ, и нѣтъ силы, которая могла-бы отторгнуть его отъ этого. Въ этомъ ученіи онъ почерпалъ всѣ свои силы... *).

Послѣ этой высоко-авторитетной и, не смотря на свою краткость, всеобъемлющей характеристики Вильгельма Христіановича, мы обратимся къ уясненію тѣхъ цѣлей, которыя преслѣдовалъ Вильгельмъ Христіановичъ въ своей долголѣтней педагогическо-административной дѣятельности, и тѣхъ задачъ, которыя онъ для себя полагалъ. По счастливой случайности, мы поставлены въ возможность отвѣтить на эти вопросы словами самого Вильгельма Христіановича. Вотъ что, между прочимъ, по этому предмету говорилъ Вильгельмъ Христіановичъ въ своей рѣчи на юбилейномъ актѣ по поводу пятидесятилѣтія третьей гимназій въ январѣ 1873 года.

«Нѣкогда считали возможнымъ раздѣлять заведенія на чисто учебныя и воспитательныя. Но кто хотя сколько-нибудь знакомъ съ психологическими законами человѣческой природы, тотъ легко убѣдится, что духъ человѣка представляетъ нераздѣльную единицу, силы которой находятся между собою въ тѣсной, органической связи. Нельзя коснуться области мышленія, не затрогивая сферы воли; нельзя нравственно дѣйствовать на волю, не воздѣйствуя, вмѣстѣ съ тѣмъ, на мыслительную способность. Каждое новое понятіе, заключающееся въ словѣ, расширяетъ предѣлы внутренней жизни, способствуя и развитію нашего духовнаго существа; каждое пріобрѣтеніе ума вліяетъ благотворно или вредно на самое направленіе внутренней жизни человѣка, содѣйствуя ей развитію въ ту или въ другую сторону. Слѣдовательно, *учение*, т.-е. обогащеніе умственной жизни посредствомъ новыхъ понятій, есть необходимое средство въ воспитаніи. Нельзя не признать и того естественнаго явленія, что форма каждой мысли носить на себѣ отпечатокъ всего внутренняго строя человѣка (потому-то личность преподавателя играетъ огромную роль въ дидактикѣ), каждый преподаватель сообщаетъ свой внутренній міръ душѣ учащагося и становится, такимъ образомъ, его воспитателемъ. Если мы прибавимъ къ этому, что въ дѣйствіяхъ преподавателя ученикъ видитъ *примѣръ*, который глубоко запечатлѣвается въ его молодой, воспримчивой душѣ, и примемъ въ соображеніе *дисциплину*, примѣняемую съ разумной строгостью, какъ необходимое орудіе педагогіи, которое, пріучая къ подчиненію одному общему закону (и являясь колыбелью истинной

*) «Новое Время.» Янв. 1884 г.

свободы), ведетъ къ образованію характера, то получимъ всё важнѣйшія средства воспитанія, находящіяся въ распоряженіи каждаго училища. Конечно, сообразно со взглядомъ руководящихъ лицъ, училище можетъ и не воспользоваться данными ему средствами; оно можетъ изощрять умъ въ ущербъ воли и характера, или, подъ предлогомъ такъ-называемой гуманности, истощаться въ безуспѣшныхъ увѣщаніяхъ и обращеніяхъ къ совѣсти,—когда совѣсть еще не развита,—т.-е. толочь воду... Конечно, въ послѣднемъ случаѣ, развивая только умственную сторону питомца, училище невольно измѣняетъ своему существенному призванію и забываетъ, что одностороннее развитіе ума, при превратномъ направленіи воли, не даетъ человѣку завѣщаннаго Провидѣніемъ права владычествовать надъ всею тварью, а ставитъ его развѣ только во главѣ хищныхъ животныхъ... Поэтому-то гимназія наша, ставя воспитаніе главнѣйшею задачею, вмѣнила себѣ въ неуклонную обязанность воспитывать своихъ питомцевъ, приучая ихъ къ *труду*, къ *серьезности* занятій, къ *самообладанію*, *благочестію* и *страху Божію*—этому краеугольному камню нравственнаго образованія).

Указавъ далѣе на то, что гимназія, сообщая свѣдѣнія, не заботится ни о какой особой отрасли практической жизни, не является ни «прислужницей алчнаго утилитаризма, ни поборницей поверхностнаго энциклопедизма», а стремится только къ основательности знанія, и въ особенности умѣнья взяться за дѣло, и, принимая во вниманіе силы духовнаго существа учащихся, сосредоточиваетъ трудъ на ограниченномъ матеріалѣ, Вильгельмъ Христіановичъ продолжаетъ: «Вотъ почему, мм. гг., каждый педагогъ, желающій выработать характеръ въ своемъ питомцѣ, долженъ, прежде всего, приучить его къ работѣ, воспитать его въ трудѣ. Какъ тѣло наше крѣпнетъ, закаливается въ тяжелой работѣ, такъ и умственный трудъ есть жизненная стихія, въ которой духъ человѣческій, развиваясь и укрѣпляясь, доходитъ до высшей степени своего развитія—до самообладанія. Греческій трагикъ Эсхилъ назвалъ трудъ—«отцомъ славы»; я позволю себѣ прибавить, что самообладаніе—спутникъ ея».

Перейдя затѣмъ къ перечисленію неблагопріятныхъ условій для дѣятельности современной школы, Вильгельмъ Христіановичъ ставитъ на первомъ мѣстѣ всеобщій «отпечатокъ большаго стремленія къ удовольствію, чѣмъ къ труду», и отсутствіе скромности и смиренія, этихъ гнѣвъ-хранителей подросткающаго поколѣнія. Съ первымъ зломъ, по мнѣнію Вильгельма Христіановича, школа должна бороться, ограждая нравственный міръ ввѣренныхъ ей питомцевъ, развивая въ нихъ способность самообладанія и умѣнье обуздывать склонности; со вторымъ—должна бороться, внушая уваженіе къ родителямъ и старшимъ, къ авторитетамъ литературы и исторіи, къ законамъ политическимъ и нравственнымъ. «Если выраженные сейчасъ условія правильнаго развитія нравственныхъ началъ,—говоритъ Вильгельмъ Христіановичъ далѣе,—составляютъ необходимую цѣль гимназическаго воспитанія, то страхъ Божій, вытекающій изъ чистаго сердца, долженъ заключать въ себѣ сущность и центръ всего дѣла, потому что основа всѣхъ добродѣтелей зиждется въ немъ. Трудъ безъ молитвы то-же, что пашня безъ плодотворнаго дождя; самообладаніе есть преддверіе самоотверженія, и благочестіе, въ полномъ значеніи это-

го слова, не может не перейти въ благоговѣніе къ святынь, въ любовь ко Всевышнему».

«Правда,—продолжаетъ Вильгельмъ Христіановичъ далѣе, — гимназія вводитъ также и въ область науки, т.-е., кромѣ воспитательной цѣли, преслѣдуетъ и цѣль образовательную, но всякій согласится, что наука осталась-бы безъ окончательнаго освѣщенія, жизнь—безъ силы, если-бы предъ ними не отверзались врата религіи. Безъ нея воспитаніе, какъ-бы искусно и тщательно оно ни было, изощрило-бы, можетъ быть, умъ ученика, развило-бы его понятія, подвело-бы умозаключенія подъ логическія категоріи, обогатило-бы его свѣдѣніями, но никогда не овладѣло-бы его душой, никогда не поставило-бы его на ту высоту, съ которой взоръ проникаетъ въ тайники всего прекраснаго на землѣ, однимъ словомъ—не сдѣлало-бы его христіаниномъ, т.-е. существомъ, призваннымъ предвкусить блаженство того міра, «который превыше всего».

Такова, по мнѣнію Вильгельма Христіановича, воспитательная задача гимназіи и предначертанная ей высокая педагогическая цѣль. Какими-же дидактическими средствами лучше всего достигаются эти цѣли?

«Я уже имѣлъ честь замѣтить,—говоритъ Вильгельмъ Христіановичъ,— что гимназія не имѣетъ въ виду матеріальныхъ выгодъ, что она не угрождаетъ корыстнымъ расчетамъ лучшей житейской обстановки своихъ питомцевъ. Она не увлекаетъ учениковъ популярными лекціями, сообщающими различныя свѣдѣнія, тотчасъ-же примѣнимыя къ какой-нибудь практической отрасли. Нѣтъ, она старается только возбудить самостоятельность. Цѣль ея—умственное развитіе, которое достигается только чрезъ развитіе всѣхъ сторонъ духовной жизни человѣка. При такомъ развитіи каждому дается возможность вполне овладѣть приобрѣтеннымъ знаніемъ, развить, путемъ постоянной умственной работы, умѣнье взяться за дѣло, сдѣлаться способнымъ ко всякому труду и быть терпѣливымъ въ этомъ трудѣ. Плоды подобнаго образованія сознаются позже, когда человѣкъ увидитъ всю прочность своего умственного развитія и въ немъ явится чувство отрады, сопровождающее каждый нравственный подвигъ. Поэтому гимназія придаетъ особое значеніе и большую цѣну методу, который приписываетъ каждому предмету преподаванія. А въ этомъ-то отношеніи математика и древніе языки являлись незамѣнимыми ничѣмъ другимъ орудіями гимназическаго образованія».

Отдавъ должное математикѣ, Вильгельмъ Христіановичъ продолжаетъ:

«Если математика имѣетъ такое значеніе по своей точности, то древніе языки не только не уступаютъ ей по строгому способу ихъ изученія, но далеко опережаютъ ее жизненностью своего содержанія: это содержаніе вводитъ учащагося въ человѣческую жизнь, законченную въ древнѣе вѣка. Опытъ многихъ столѣтій доказалъ, что эти такъ-называемые мертвые языки составляютъ самый вѣрный и неизсякаемый источникъ истиннаго образованія». Приведя затѣмъ рядъ доводовъ въ доказательство этого качества за древними языками, а именно то обстоятельство, что свѣту современной цивилизаціи положено начало въ древней Греціи и Римѣ; что изученіе древняго міра, перенося нашу мысль въ жизнь народовъ, давно сошедшихъ съ исторической сцены, тѣмъ самымъ отвлекаетъ отъ обыденнаго стремленія къ утилитарности, что, наконецъ, методъ изученія древ-

нихъ языковъ, своимъ разнообразіемъ упражненій и строгостію законченности мышленія, вызывающею энергію души,—указываетъ древнимъ языкамъ исключительное мѣсто въ ряду другихъ предметовъ, Вильгельмъ Христіановичъ заключаетъ: «Вотъ почему, мм. гг., наша гимназія, во все время пятидесятилѣтняго своего существованія, при всѣхъ обстоятельствахъ, вызываемыхъ измѣчивымъ духомъ времени, не выпускала изъ рукъ своихъ знамени классицизма, этого столь могучаго орудія воспитанія...»

Мы позволили себѣ привести эти нѣсколько обширныя цитаты изъ рѣчи Вильгельма Христіановича, принимая во вниманіе то значеніе, какое онѣ имѣютъ для характеристики педагогической дѣятельности Вильгельма Христіановича и его основнхъ взглядовъ на задачи школы, въ особенности-же школы классической.

Въ этомъ-же смыслѣ представляетъ интересъ и небольшая статья Вильгельма Христіановича «о знакахъ педагогической оцѣнки»,—статья, прочитанная имъ въ одномъ педагогическомъ обществѣ и помѣщенная въ журналѣ «Воспитаніе». Въ этой статьѣ Вильгельмъ Христіановичъ говоритъ о вѣчно-большомъ мѣстѣ нашей школы—о недостаткахъ употребляемаго у насъ до сихъ поръ способа выражать мнѣніе объ успѣхахъ учащихся цифрами.

«Дѣйствіе и развитіе человѣческаго ума, произтекающія изъ общаго источника нравственности — воли, суть явленія нравственныя, и потому могутъ представляться въ умѣ въ видѣ нравственныхъ понятій. Это дѣло совершенно ясное; не стоило-бы и повторять такую общеизвѣстную истину, если-бы сознаніе ея не изгладилось въ нѣкоторыхъ кругахъ педагогическаго міра. Ибо понятія о степеняхъ умственного развитія, обозначенныя такъ-называемыми баллами или цифрами, на практикѣ превратились въ понятія ариметическія, лишеныя всякой нравственной цѣли, едва не угрожающія ниспроверженіемъ всей русской педагогикѣ. Я говорю—«русской педагогикѣ», потому что, сколько мнѣ извѣстно, ни въ какой другой странѣ педагоги не замѣняли свободнаго обсужденія умственныхъ силъ и ихъ развитія ариметическими дѣйствіями сложенія и дѣленія и не подводили внутренней жизни человѣка подъ контроль такъ-называемаго *средняго числа*, т.-е. ублюдка, родившагося изъ сочетанія ариметическихъ дѣйствій и проявленій нравственнаго міра».

Авторъ однако не отвергаетъ возможность для обозначенія понятій употреблять вмѣсто словъ и другіе знаки, въ томъ числѣ и цифры; онъ вооружается только противъ тѣхъ, которые, не сознавая разнородности формы, символа и идеи, выраженныхъ формулою и символомъ, думаютъ, что цифра, замѣняющая слово, можетъ быть употреблена какъ совокупность ариметическихъ единицъ... «Слѣдствіемъ такого способа оцѣнки, успѣховъ и развитія ученика,—справедливо заключаетъ авторъ,—является, во-первыхъ, ложный и не соответственный дѣлу результатъ, и, во-вторыхъ, вредное вліяніе на нравственность ученика и учителя». Доказавъ взятymi изъ жизни краснорѣчивыми примѣрами, что при ариметическомъ способѣ оцѣнки индивидуальности ученика и видоизмѣненіе во внутренней его жизни вовсе не входитъ въ кругъ соображеній и что, слѣдовательно, мертвые баллы служатъ развѣ только доказательствомъ, что еще не придумано ни одной ариметической формулы для выраженія таинственнаго

процесса въ жизни духа, авторъ переходитъ къ уясненію вреднаго вліянія балловъ на нравственность какъ учащихся, такъ и учащихся. Господство ариеметическихъ выкладокъ, по мнѣнію автора, освобождаетъ учениковъ отъ всякой нравственной зависимости и такимъ образомъ лишаетъ школу одного изъ могучихъ средствъ успѣшнаго развитія дитяти; самого-же учителя подвергаетъ опасности смотрѣть на учениковъ, какъ на ариеметическія величины, участь которыхъ не зависитъ отъ нравственнаго воздѣйствія. «При многолѣтней педагогической дѣятельности,—говоритъ Вильгельмъ Христіановичъ въ заключеніе своей статьи,—я получилъ довольно много доказательствъ, что уничтожить такъ-называемое среднее число есть ничто иное, какъ освободить дѣло воспитанія отъ оковъ тяжкихъ,—оковъ, прешаствующихъ свободному развитію учащихся и благотворной дѣятельности преподавателей... Ученикъ перестанетъ гнаться за баллами и найдетъ единственный залогъ своей будущности въ добромъ мнѣніи преподавателей; преподаватель-же перестанетъ играть роль конституціоннаго государя, который, назначивъ министровъ, выпускаетъ изъ рукъ всю свою верховную власть... а директоры учебныхъ заведеній наконецъ освободятся отъ жалкой должности простыхъ казначейскихъ счетчиковъ».

Празднованіе третьей гимназіей 1-го октябръ пятидесятилѣтняго юбилея Вильгельма Христіановича носило торжественный и, вмѣстѣ съ тѣмъ, сердечный характеръ. Въ немъ принимала участіе не только гимназія, въ полномъ составѣ какъ учащихся, такъ и учащихся, но и родители дѣтей, а также учебное вѣдомство и петербургскій среднееучебный педагогическій міръ. Послѣ литургіи, совершенной соборне придворнымъ протоіереемъ Толмачевымъ съ нынѣшнимъ законоучителемъ и настоятелемъ церкви гимназіи прот. Вѣтвѣнскимъ и бывшимъ законоучителемъ прот. Перетерскимъ, происходило торжественное чествованіе Вильгельма Христіановича въ залѣ педагогическихъ собраній гимназіи, который былъ по этому поводу богато убранъ цвѣтною матеріей и тропическими растеніями. Юбилера почтили своимъ присутствіемъ управляющій Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія д. т. с. А. Э. Бычковъ, попечитель Петербургскаго учебнаго округа М. Н. Капустинъ и Московскаго графъ Капнистъ, директоръ департамента Народнаго Просвѣщенія Н. М. Аничковъ, помощникъ попечителя Л. И. Лаврентьевъ, директоры столичныхъ среднихъ учебныхъ заведеній и многіе изъ бывшихъ учениковъ гимназіи, студентовъ разныхъ высшихъ столичныхъ учебныхъ заведеній. Не мало было также и высокопоставленныхъ лицъ изъ среды родителей учащихся въ гимназіи. Чествованіе В. Х. началось чтеніемъ привѣтственныхъ телеграммъ. Отъ Министра Нар. Просв. графа И. Д. Делянова была получена телеграмма слѣдующаго содержанія:

«По случаю исполнившагося 50-лѣтія службы вашей, шлю вамъ издалека привѣтъ любви и глубокаго уваженія. Въ теченіе болѣе 30-лѣтняго совмѣстнаго дѣйствованія я всегда видѣлъ въ васъ твердаго поборника началъ христіанства въ воспитаніи, вѣрноподяннаго, не колебавшагося въ своихъ убѣжденіяхъ и тогда, когда часто измѣнѣ дѣлу воздавалась честь и всякія отъ людей похвалы, педагога, чье слово никогда не расходилось съ дѣломъ. Не колеблясь скажу о васъ словами поэта: «Si fractus

illabatur orbis, impavidum ferient ruinae» *) и отъ всей души желаю: да сохранитъ васъ Господь въ примѣръ и назиданіе юному поколѣнію».

Товарищъ министра князь Волконскій прислалъ юбиляру телеграмму слѣдующаго содержанія:

«Счастливымъ возможностью поздравить васъ, мой дорогой и уважаемый коллега, желаю вамъ продолженія на многіе годы вашей безупречной и полезной для родины службы».

Затѣмъ слѣдовало чтеніе адресовъ отъ педагогическаго совѣта гимназіи, привѣтствій отъ учащихся, между которыми особенно выгодно выдѣлялось слѣдующее стихотвореніе ученика VIII класса Покровскаго:

Ты сѣмена добра и знанья
Въ насъ сѣялъ любящей рукой.
Одни изъ нихъ взойшли иль всходятъ,
Другія въ будущемъ взойдутъ
И на тобой избранной нивѣ
Свой плодъ обильный принесутъ.
И если лучшіе колосы
Мы съ этой нивы соберемъ,
Вѣнокъ цѣннѣ пыльных лавровъ
Мы на главу твою сошьемъ.
Года пройдутъ—онъ не увянетъ
И будетъ памятникъ живой
Твоихъ заботъ неутомимыхъ,
Твоей всей жизни трудовой.

Далѣе слѣдовали адреса отъ родителей учащихся, бывшихъ учениковъ и разныхъ учреждений: Ученаго комитета, училищъ св. Анны и св. Петра и отъ начальниковъ среднеучебныхъ заведеній С.-Петербурга. Чтеніе адресовъ и привѣтствій перемежалось пѣніемъ кантаты, сочиненной по случаю юбилея, и игрою оркестра, сформированнаго изъ учащихся. Маститый юбиляръ отвѣчалъ на всѣ эти привѣтствія слѣдующею рѣчью:

«Милостивые начальники, многоуважаемые доброжелатели, многотысячные сотрудники, дорогіе питомцы бывшихъ годовъ и питомцы, находящіеся еще подъ покровомъ родного заведенія! Въ настоящую, высокочтенательную для меня минуту, въ день необычайнаго, рѣдко совершающагося торжества, котораго и удостоился въ стѣнахъ родной гимназіи, съ трудомъ приискиваю подходящія слова, чтобы выразить чувства, волнующіяся въ глубинѣ растроганной души. Изъ числа этихъ разнообразныхъ чувствъ въ особенности выдѣляются три чувства: высшей отрады, искреннѣйшей благодарности и глубочайшаго смиренія. Въ виду радушныхъ привѣтовъ, щедрыхъ похвалъ, посыпавшихся на сѣдины старческой главы, я не могу не ликовать о счастливомъ жребіи, который выпалъ на мою долю; за общее расположеніе ко мнѣ, за снисходительную оцѣнку моихъ трудовъ, за одобреніе, раздававшіяся повсюду въ формахъ самыхъ разнообразныхъ, но сведенныхъ во всѣхъ случаяхъ къ одному знаменателю личной пріязни, сердце мое не можетъ не быть затронутымъ чувствомъ самой восторженной благодарности. Но тутъ рождается вопросъ:

*) Если весь міръ рушится, то развалины поразятъ ничего не боящагося. (Оды Горация, кн. III, ода 3, ст. 7 и 8).

чѣмъ заслужилъ я такія почести, такую теплоту любви, которыя въ сегоднѣшній день меня встрѣчали, меня обнимали? Сознавая вполнѣ всѣ свои недостатки и слабости, присущіе грѣшной природѣ человѣческой, я отвѣчаю: все радостное, оваренное свѣтлымъ лучемъ сегоднѣшняго дня—это единственно благодать Божія, осѣнившая долголѣтнюю мою работу и вытекающая изъ высокаго милосердія Господа Бога, которому Единому да будетъ хвала, слава и благодареніе.

Позвольте еще разъ отъ искренняго сердца поблагодарить васъ всѣхъ, всѣхъ!».

Торжество заключилось гимномъ «Боже, Царя храни», исполненнымъ гимназическимъ хоромъ подъ акомпаниментъ оркестра.

Н. Арепьевъ.

Статистическія свѣдѣнія и мелкія замѣтки о ходѣ учебнаго дѣла въ Западной Европѣ *).

Германія. Высшія техническія школы. Въ теченіе зимняго семестра 1890—1891 года число студентовъ въ высшихъ техническихъ школахъ равнялось 5 362 челов., изъ нихъ 3.567—имматрикулированныхъ, 1.273—неимматрикулированныхъ и 522—посѣщавшихъ курсы только по отдѣльнымъ предметамъ. Число это распредѣлено слѣдующимъ образомъ: Ахенъ—197 ч., Берлинъ—1.640 ч., Брауншвейгъ—273 ч., Дармштатъ—316 ч., Ганноверъ—580 ч., Дрезденъ—480 ч., Карлсруэ—585 ч., Мюнхенъ—882 ч., Штутгартъ—486 ч.

Берлинъ. Берлинскій университетъ получилъ, по завѣщанію, оставленному умершимъ, нѣсколько лѣтъ тому назадъ, проф. Юнгеномъ сумму въ 1.000.000 марокъ; кромѣ этого капитала, въ университетъ будетъ передано еще 300.000 марокъ, находящихся въ настоящее время у нѣкоторыхъ изъ наслѣдниковъ завѣщателя въ пожизненномъ пользованіи. Университетъ, между прочимъ, получилъ извѣщеніе о томъ, что многіе изъ богатыхъ профессоровъ уже завѣщали въ его пользу болѣе или менѣе значительныя суммы денегъ и о томъ, что одинъ изъ американскихъ фермеровъ жертвуетъ университету капиталъ въ 200.000 долларовъ, на проценты съ котораго должны быть основаны стипендіи для студентовъ богословскаго и юридическаго факультетовъ.

Мюнхенъ. Высшее и среднее образованіе въ Баваріи.

Въ 3-хъ баварскихъ университетахъ числилось 6.300 студентовъ (Мюнхенъ 3.646, Вюрцбургъ 1.685, Эрлангенъ 969); въ высшей технической школѣ—750 студентовъ; въ академіи художествъ—291 учащихся; въ лѣсной школѣ въ Ашафенбургъ—67 и въ высшей ветеринарной школѣ въ Мюнхенѣ 122 слушателя.

*) Составлено по журналамъ: Revue internationale de l'enseignement, Juillet 1891; Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire, 15 Juin et 15 Juillet 1891; Zeitschrift für die Oesterreichischen Gymnasien, 18 Juli 1891; Zeitschrift für das Gymnasial-wesen 45-er Jahrgang, Juli-August. Berlin, 1891.

Во всѣхъ 3-хъ баварскихъ университетахъ учреждаются спеціальныя курсы педагогикѣ съ практическими занятіями; продолжительность послѣднихъ—не менѣе одного года.

Англія. *Оксфордъ.* Гербетъ (Auberon Herbert) предложилъ основать университетъ, который давалъ-бы своимъ слушателямъ, не добивающимся никакихъ особыхъ правъ, *вольный* дипломъ; дипломъ этотъ долженъ имѣть характеръ свидѣтельства, удостоверяющаго только, что данное лицо прослушало полный университетскій курсъ.

Австрія. *Вінна.* Въ вѣнскомъ университетѣ въ теченіе послѣдняго семестра числилось—6.220 студентовъ; изъ нихъ, 4.409—имматрикулированныхъ и 1.811—не имматрикулированныхъ. По факультетамъ они распредѣлялись слѣдующимъ образомъ: медицинскій факультетъ—3.642, юридическій факультетъ—1.978, философскій—770 и богословскій—229.

Венгрія. Во всѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Венгріи числилось въ теченіе лѣтняго семестра 8.080 студентовъ; въ Буда-Пештскомъ университетѣ—3.533; въ Колошварскомъ—523; въ высшей столичной технической школѣ—566, и, наконецъ, въ 10 юридическихъ академіяхъ—792.

Сербія. *Бѣлградъ.* По послѣднимъ свѣдѣніямъ, число студентовъ Бѣлградскаго университета достигаетъ 562; изъ нихъ, на философскомъ факультетѣ (историко-филологическомъ и физико-математическомъ)—182 ч., на юридическомъ—344, техническомъ—37 чел. Профессоровъ числится 34 и сверхъ того: 1 консерваторъ ботаническаго кабинета, 1 репетиторъ математики, 2 препаратора по зоологической кафедрѣ и по одному лаборанту при химическомъ, геологическомъ, физическомъ и геодезическомъ кабинетахъ. При университетѣ состоятъ также 2 учителя музыки.

Какъ извѣстно, въ послѣднее время Бѣлградскій университетъ допускаетъ женщинъ; число студентокъ увеличивается съ каждымъ годомъ. Въ теченіе 1890—1891 года студентокъ числилось 20 челов. (женщинъ и дѣвицъ); изъ нихъ, 6 человекъ имматрикулированныхъ, 14—вольнотрушательницъ; изъ первыхъ шести—пятеро занимаются исторіей и филологіей, а одна естественными науками и математикой.

Швейцарскій союзъ. Всѣхъ студентовъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ Швейцаріи за 1890—1891 годъ числилось 2.934; изъ нихъ, 402 женщины.

Политехническая школа въ Цюрихъ. Преподавателей числится 116 челов., слушателей 934. По національностямъ эти слушатели распредѣлены слѣдующимъ образомъ: швейцарцевъ—231, русскихъ—88, австрійцевъ—48, германцевъ—42, румынъ—38, итальянцевъ—37, американцевъ—16, грековъ—15, французовъ—10, англичанъ—8, шведовъ, турокъ и болгаръ—5, датчанъ—4, голландцевъ—3, изъ различныхъ мѣстъ Азіи—2, испанцевъ—1, португальцевъ—1.

Письмо къ редактору «Русской Школы».

М. г. Обращаюсь къ вамъ съ покорнѣйшею просьбой дать мѣсто въ вашемъ уважаемомъ журналѣ настоящему моему отвѣту г. М. Сіазову на его письмо къ вамъ, помѣщенное въ № 7 и 8 «Русской Школы».

Письмо г. Сіязова вызвано циркуляромъ состоящей при Учебномъ Отдѣлѣ Общества распространѣнія техническихъ знаній комиссіи преподавателей естественной исторіи, которымъ комиссія извѣщала преподавателей объ устраиваемыхъ ею во время IX Сѣзда русскихъ естествоиспытателей и врачей педагогическихъ собраніяхъ для обсужденія и разрѣшенія вопросовъ по преподаванію естественной исторіи въ школахъ и приглашала преподавателей принять участіе въ этихъ собраніяхъ присылкой докладовъ. При этомъ циркуляръ извѣщалъ преподавателей, что доклады будутъ допущены къ прочтенію въ собраніи преподавателей только по разрѣшеніи Совѣтомъ Учебнаго Отдѣла. Вотъ это-то предупрежденіе и вызвало письмо г. Сіязова. «Какую цѣль, спрашиваетъ г. Сіязовъ, преслѣдуетъ двойная цензура: 1) Комиссіи преподавателей при Обществѣ распространѣнія техническихъ знаній и 2) Совѣта Учебнаго Отдѣла?» На этотъ вопросъ г. Сіязова могу дать слѣдующее разъясненіе.

Изъ циркуляра комиссіи г. Сіязову должно быть извѣстно, что заслушаніе и обсужденіе докладовъ будетъ происходить въ публичныхъ засѣданіяхъ Учебнаго Отдѣла; по правиламъ-же послѣдняго доклады, предназначенные къ прочтенію въ публичномъ его засѣданіи, предварительно рассматриваются Совѣтомъ Отдѣла и допускаются къ прочтенію только по разрѣшеніи Совѣта. Это правило Учебнаго Отдѣла комиссія считала необходимымъ сообщить гг. преподавателямъ. Вторая «цензура» вызвана, между прочимъ, слѣдующимъ обстоятельствомъ. Для обсужденія докладовъ по вопросамъ преподаванія естественной исторіи Учебный Отдѣлъ имѣетъ возможность посвятить во время Сѣзда весьма ограниченное число своихъ публичныхъ засѣданій, а потому можетъ случиться, что этихъ засѣданій будетъ недостаточно для заслушанія и обсужденія всѣхъ докладовъ, почему является необходимость предварительно, до начала Сѣзда, рассмотреть всѣ доклады и сдѣлать изъ нихъ выборъ. Кому какъ не самой комиссіи, состоящей изъ специалистовъ и устраивающей педагогическія собранія, естественнѣе всего заняться этимъ послѣднимъ дѣломъ и только на утвержденіе Совѣта Учебнаго Отдѣла представить какъ выбранные ею доклады, такъ и планъ занятій на самихъ засѣданіяхъ? Комиссія придаетъ весьма большое значеніе устраиваемымъ ею во время Сѣзда педагогическимъ собраніямъ преподавателей естественной исторіи и считаетъ своею нравственною обязанностью принять всѣ зависящія отъ нея мѣры къ обезпеченію успѣха собраній. Вотъ все, что я нахожу необходимымъ въ интересахъ дѣла отвѣтить на письмо г. Сіязова.

Покорнѣйше прошу газеты и педагогическіе журналы, помѣстившіе письмо г. М. Сіязова, перепечатать и настоящій мой отвѣтъ ему.

Предсѣдатель комиссіи М. Варавва.

Редакторъ-издатель Я. Г. Гуревичъ.

„СЪВЕРНЫЙ ВѢСТНИКЪ“.

СОДЕРЖАНІЕ: ОТДѢЛЪ ПЕРВЫЙ. I. ХУТОРКИ (Русская идиллія). Стихотвореніе. Я. П. Полонскаго.—II. ПЕРЕПИСКА И ЗАМѢТКИ **Ө. М. ДОСТОЕВСКАГО**.—III. СТИХОТВОРЕНІЕ. В. Величко.—IV. ЧЕРЕПЪ **ТОРИКА**. Разсказъ. В. Михеева.—V. ВОЗНИКНОВЕНІЕ ВРАЧНЫХЪ СОЮЗОВЪ К. Каутскаго (Переводъ). Ю. Покровскаго.—VI. КЪ СМЕРТИ. (Изъ Леннау). Стихотвореніе. Г. Работникова.—VII. «НЕ ГЕРОЙ». Романъ въ 2-хъ частяхъ. Часть I. Глава IX—XI. И. Потапенко.—VIII. ПУШКИНЪ ВЪ ПОЛЬСКОЙ НОВѢЙШЕЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКѢ. В. Спасовича.—IX. ЛОЖЬ ЕЯ ЖИЗНИ. Романъ Александра Рёмера. Пер. съ нѣмецкаго. Д. Михаловскаго.—X. НА ПАНИХИДѢ 15 іюля 1891 г. Стихотвореніе. К. Льдова.—XI. НРАВСТВЕННАЯ ФИЛОСОФІЯ ГР. ЛЬВА ТОЛСТОГО. А. Волынскаго.—XII. СТИХОТВОРЕНІЕ. М. Липкина.—XIII. ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКІЙ ТРУДЪ ВЪ РОССІИ. С. Марусина.—XIV. СТИХОТВОРЕНІЕ. С. Архангельскаго. **ОТДѢЛЪ ВТОРОЙ. ПЛАТИНА.** Очеркъ. Д. Мамина-Сибиряка.—П. ОБЛАСТНОЙ ОТДѢЛЪ: 1) ОРГАНИЗАЦІЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ВЪ ДВУХЪ СОСѢДНИХЪ УѢЗДАХЪ, ЗЕМСКОМЪ И НЕ ЗЕМСКОМЪ. И. Г.—2) ХОЗЯЙСТВЕННЫЙ И ОБЩИННЫЙ БЫТЪ КРЕСТЬЯНЪ И ИНОРОДЦЕВЪ ИРКУТСКОЙ ГУБЕРНІИ. А. А. К.—III. ИЗЪ ПРОВИНЦІАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ: Нѣсколько общихъ соображеній о помощи голодающимъ.—Итоги неурожая и выданныхъ на этотъ предметъ суммъ.—Недостатокъ частной инициативы и общественной энергіи.—IV. СОБЫТІЯ И НОВОСТИ: Правительственныя распоряженія послѣдняго времени.—Слухи о новомъ вѣйшемъ займѣ.—Печальный случай въ Майкопѣ.—Новости учебной жизни.—Рѣчь г. министра народнаго просвѣщенія.—V. НОВЫЯ КНИГИ. 1) Беллетристика и поэзія. 2) Медицина и естествознаніе. 3) Общественныя науки. 4) Педагогическая литература и изданія для народа.—VI. НАУЧНАЯ ЛѢТОПИСЬ. Организмъ и окружающая среда. Біологическій очеркъ. Проф. Н. Холодковскаго.—VII. ПИСЬМА ИЗЪ АМЕРИКИ. XVII. Популяризація высшаго образованія въ Соединенныхъ Штатахъ. В. Макъ-Гаханъ.—VIII. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛѢТОПИСЬ. Тройственный союзъ, Россія и Турція. Р. С.—IX. ЛИТЕРАТУРНЫЯ ЗАМѢТКИ. † И. А. Гончаровъ. А. Волынскаго.—X. НАШЪ ГРѢХЪ И НАША ОБЯЗАННОСТЬ. Владиміра Соловьева.—XI. ОТЪ РЕДАКЦІИ.—XII. ПРИЛОЖЕНІЕ: СВѢТСКАЯ ЖЕНЩИНА. Романъ Мабель Робинзонъ. (Пер. съ англійск.). А. Погосской.—XIII. ОБЪЯВЛЕНІЯ.

ОТКРЫТА ПОЛУГODOVAYА ПОДПИСКА НА 1891 ГОДЪ.

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ: С.-Петербургъ, Троицкая улица, д. № 9.

УСЛОВІЯ ПОДПИСКИ: годовая цѣна безъ пересылки и доставки 12 р., съ доставкой въ Петербургъ—12 р. 50 к., съ пересылкой въ предѣлахъ Имперіи—13 р. 50 к.; на полгода—7 р. 50 к.; на четверть года—4 р.; за границу 15 р. Для подписывающихся чрезъ Главную Контору разсрочка допускается на слѣдующихъ условіяхъ: при подпискѣ 4 р., къ 1-му апрѣля—4 р., къ 1-му іюля—3 р. и къ 1-му октября—2 р. 50 к.

Издательница Л. Я. Гуревичъ.

Редакторъ М. Н. Альбовъ.

ВЫШЕЛЪ „ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ КАЛЕНДАРЬ“

на 1891—1892 учебный годъ.

(Справочная книжка для учителей). Годъ второй. Сост. В. А. Воскресенскій. Стр. II+288. Ц. 50 к.

Содержаніе: I. Церковный календарь. II. Статистическія свѣдѣнія: Россія; народное образованіе. III. Официальныя свѣдѣнія: А) Личный составъ Министерства Народнаго Просвѣщенія: центральное управленіе; учебные округа. Б) Составъ губернскихъ и уѣздныхъ училищныхъ совѣтовъ. В) Управленіе церковно-приходскими школами; *правила объ уѣздныхъ отд. епархіальныхъ училищныхъ совѣтахъ; правила о школахъ грамоты*. Г) Правила объ устройствѣ народныхъ чтеній. Д) Правила о бесплатныхъ народныхъ читальняхъ. Е) О воспрещеніи должностнымъ лицамъ принимать посвященіе имъ книгъ отъ лицъ подчиненныхъ. IV. *Извлеченіе изъ дѣйствующихъ постановленій по начальнымъ народнымъ училищамъ*. V. Книги, одобренныя Уч. комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія съ января 1890 года по февраль 1891 года. VI. а) *Программы учительскихъ институтовъ и семинарій*; б) Списокъ учительскихъ институтовъ и семинарій; в) *Правила для испытанія на званіе учителя и учительницы*. VII. А) Уставы: а) *нижнихъ техническихъ училищъ*; б) *нижнихъ ремесленныхъ училищъ*. Б) *Списокъ специальныхъ учебныхъ заведеній различныхъ ведомствъ*. VIII. Библиографія: Книги педагогическія и справочныя, вышедшія въ 1890 г. IX. Книги для дѣтей, вышедшія въ 1890 г., съ указаніемъ журнальных о нихъ отзывовъ. X. Журналы педагогическіе и дѣтскіе съ 1783 по 1890 г.—Дѣтскіе журналы въ 1890 г.—Педагогическіе журналы въ 1890 г.—*Статьи, помѣщенные въ педагогическихъ журналахъ 1890 г. (съ краткимъ указаніемъ на ихъ содержаніе)*. XI. Я. А. Коменскій, М. В. (біографія). XII. Народныя чтенія съ туманными картинами, Н. Рубакина. Книги, одобренныя для чтенія въ публичныхъ народныхъ аудиторіяхъ.—Списокъ наиболее доступныхъ и интересныхъ для слушателей-крестьянъ книгъ изъ числа одобренныхъ Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія. XIII. Городскія и сельскія народныя бібліотеки и читальни, В. Девеля. XIV. С.-Петербургскій Комитетъ Грамотности, В. Девеля. XV. Народная школа и сельское хозяйство, И. Мещерскаго.—Прибавленіе: Почта и телеграфъ.—Каталоги народныхъ бібліотекъ (отъ 1 р. до 45 р.).

Складъ изданія «П. К.» въ «Книжномъ складѣ» А. М. Калмыковой, С.-Петербургъ, Литейный пр., д. № 60.

Тамъ-же «Пед. К.» на 1890—1891 г., Ц. 20 к.

Выписывающіе 1-й и 2-й н. «П. Календ.» платятъ за оба года 60 к.

Части рубля могутъ быть высылаемы почтовыми марками.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ СБОРНИКЪ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

ПРИ ГЛАВНОМЪ УПРАВЛЕНІИ

ВОЕННО-УЧЕБНЫХЪ ЗАВЕДЕНІЙ.

Выходитъ ежемѣсячно книжками отъ 5 до 7 и болѣе печатныхъ листовъ и состоитъ изъ двухъ отдѣловъ: офиціального и неофиціального.

Въ неофиц. части въ теченіе 1891 г. были помѣщены, между прочимъ, слѣдующія статьи:

Опытъ систематическаго изложенія теор. основъ и приѣмовъ преподаванія искусства выразительнаго чтенія. **Д. Д. Коровякова.**—Синтактическія новшества. **Т. В. Докучаева.**—Къ вопросу о методахъ и приѣмахъ веденія ученическихъ сочиненій. **С. В. Преображенскаго.**—О вліяніи точныхъ наукъ на образованіе слога. **Е. Ф. Литвиновой.**—Современное преподаваніе математики въ средне-учебныхъ заведеніяхъ Германіи. **З. В. Вулиха.**—Объ изученіи иностранныхъ языковъ. **А. Н. Томсона.**—Новое направленіе въ педагогикѣ. **П. Ф. Каптерева.**—Объ образовательномъ значеніи нѣкоторыхъ учебныхъ предметовъ. **О. А. Фулье.**—Объ электрическихъ машинахъ. **П. Новикова.**—Иллюстраціи къ статьямъ о педагогическихъ наказаніяхъ. **А. Н. Острогорскаго.**—Отдѣлы: критика и библіографія. Изъ записной книжки редакціи. Для библіографическихъ справокъ. Приложенія: Описаніе коллекцій Педагог. Музея. **І. Исторія М. А. Андріянова.**—Теоретическія основанія тѣлесныхъ упражненій. **П. Н. Иванова.**

Условія подписки: Съ доставкою въ Россіи—5 р., за границею—6 р. Подписка принимается: 1) въ редакціи (отъ иногороднихъ)—Фурштатская, № 12—4, кв. 9 и 2) въ книжномъ магазинѣ **Н. О. Фену.** Спб., Невскій пр., № 40.

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА 1892 ГОДЪ
на еженедѣльный иллюстрированный популярно-научный журналъ
для СЕМЕЙНАГО ЧТЕНІЯ

„ПРИРОДА И ЛЮДИ“.

✦ Подписной годъ съ 1 ноября 1891 г. по 1 ноября 1892 г. ✦

52 ЕЖЕНЕДѢЛЬНЫХЪ НОМЕРА. Каждый № украшенъ 8—12 рисунками первоклассныхъ иллюстраторовъ и содержитъ въ себѣ 6—8 большихъ статей: популярно-научныхъ очерковъ по всѣмъ отраслямъ естествознанія, разсказовъ изъ путешествій и жизни различныхъ народовъ, живописныхъ очерковъ и картинъ чудесъ природы, биографій ученыхъ путешественниковъ и изобрѣтателей, романовъ, повѣстей и разсказовъ, и т. д., и т. д. Кромѣ того, въ каждомъ № помѣщается масса мелкихъ замѣтокъ о новѣйшихъ путешествіяхъ, изобрѣтеніяхъ, открытіяхъ въ области естественной науки, полезныхъ совѣтовъ и рецептовъ, научныхъ развлеченій и занятій и пр.

Въ будущемъ году въ журналѣ будутъ помѣщены: «Картины изъ жизни первобытнаго человѣка»—д-ра А. В. Елисева, съ ориг. иллюстраціями А. М. Котляревскаго, статьи о свѣтящихся растеніяхъ и животныхъ, о пигмехъ, о дикаряхъ-землеѣдахъ, о предкахъ нашихъ животныхъ (съ рисунками, изображающими сцены изъ жизни вымершихъ животныхъ), о падающихъ звѣздахъ, о прошедшемъ и будущемъ нашей планеты, о кровавомъ дождѣ, «Въ Новый Свѣтъ»—большой разсказъ В. Ю. Дружинина, иллюстрированный худ. А. А. Наумовымъ, «Японія и японцы»—послѣднее произведеніе † путешественника П. И. Пашино, «Индійскіе кудесники»—разсказъ В. П. Желиховской, «Мѣсть шамана»—разсказъ В. Я. Максимова, «За святую Русь»—историч. романъ Е. Θ. Шренника, и мн. др.

12 ЕЖЕМѢСЯЧНЫХЪ ХУДОЖЕСТВЕННЫХЪ ПРИЛОЖЕНІЙ, которыя составятъ великолѣпный альбомъ подъ общимъ заглавіемъ:

„ПРИРОДА И ЛЮДИ РОССИИ“.

Альбомъ будетъ состоять изъ 48 (по 4 ежемѣсячно) фототипическихкихъ снимковъ съ картинъ извѣстныхъ русскихъ художниковъ: И. К. Айвазовскаго, проф. А. П. Боголюбова, В. А. Голынского, акад. Θ. Θ. Горшельта, В. Г. Казанцева, акад. А. Д. Кившенко, Г. П. Кондратенко, А. И. Куинджи, проф. А. Ф. Лагоріо, проф. А. И. Мещерскаго, акад. И. Е. Рѣпина, Н. А. Сергѣева, † акад. Р. Г. Судковскаго, акад. П. А. Черкасова, акад. И. И. Шишкина и мн. др.

Снимки будутъ отпечатаны на слоеной бумагѣ въ форматѣ журнала, выполнение ихъ поручено фототипу Императорской Академіи Художествъ В. И. Штейну.

— Въ качествѣ оригиналовъ редакція получила разрѣшеніе воспользоваться картинами, находящимися во дворцѣ Его Императорскаго Высочества Великаго Князя Владиміра Александровича, въ Императорскомъ Эрмитажѣ и Картинной Галлерей Императорской Академіи Художествъ. —

— Изъ картинъ этихъ выбраны тѣ, которыя изображаютъ природу нашей родины: русскія моря, рѣки, водопады, горы, города, фауну, флору и т. д. и жизнь ея разноплеменныхъ обитателей. —

При первомъ выпускѣ альбома (въ ноябрѣ мѣсяцѣ) всѣмъ подписчикамъ будетъ бесплатно разослана художественно исполненная обложка изъ бристоляскаго картона.

Цѣна журнала со всѣми приложеніями, съ перес. и дост., на годъ 5 рублей.

Допускается разсрочка: при подпискѣ 2 руб., къ 1 апрѣля 2 руб. и къ 1 іюля 1 руб.

За 1889—1890 г. журналъ весь разошелся, за 1891 г. осталось небольшое количество. —

Адресъ редакціи: С.-Петербургъ, Вознесенскій пр., 47.

Редакторъ С. Груздевъ.

Издатель П. Сойкинъ.

РУССКОЕ БОГАТСТВО,

ЖУРНАЛЬ

ЛИТЕРАТУРНЫЙ И НАУЧНЫЙ,

въ 1892 году

(ДЕСЯТЫЙ ГОДЪ ИЗДАНИЯ Л. Е. ОБОЛЕНСКАГО).

Журналъ нашъ отличается отъ другихъ преобладаніемъ отдѣла популярно-научнаго и философскаго, выходитъ ежемѣсячно книжками до 15 печатныхъ листовъ *) по слѣдующей программѣ:

1) Беллетристическій отдѣлъ: романы, повѣсти, рассказы, очерки, стихотворенія оригинальныя и переводныя.

2) Научно-философскій отдѣлъ: 1) Статья по социологіи, этикѣ, философіи, естественнымъ наукамъ и педагогикѣ. 2) Краткіе рефераты по новѣйшимъ научнымъ открытіямъ. 3) Обширныя научныя и философскія сочиненія въ формѣ приложений съ особой нумераціей страницъ.

Въ предыдущихъ годахъ въ этомъ послѣднемъ отдѣлѣ печатались: «Основанія науки о нравственности» Герберта Спенсера. «Развитіе политическихъ учреждений» его же. «Физиологія ума» Карпентера. «О гипнотизмѣ» проф. физиологіи Бони. «Психологія» Джемса Селли. «Этика» (Изслѣдованіе фактовъ и законовъ нравственной жизни) В. Вундта. «Умъ животныхъ» Джоржа Роменса. «Элементарная политика» Ралея. «Эволюція собственности» Летурно. «Школьные типы» проф. П. Ф. Лесгафта. «Происхожденіе міра» Гауе, «Историческое развитіе чувства природы» Бизз. «Опыты о народномъ правительствѣ» Генри Мэна. «Научная критика» Генненена.

3) Критическій отдѣлъ: Разборъ текущихъ журналовъ русскихъ и иностранныхъ. Статьи по теоріи искусства; разборъ художественныхъ и научныхъ произведеній; обзоръ новыхъ книгъ по беллетристикѣ, философіи и наукѣ.

4) Обзоръ внутренней русской жизни.

5) Обзоръ заграничной жизни.

ЦѢНА ВЪ ГОДЪ:

Съ пересылкою и доставкой. 9 р. Безъ доставки и пересылки. 8 р. За границу. 10 р.

Сельскому духовенству, народнымъ учителямъ и студентамъ дѣляется уступка и журналъ высылается за 7 руб. съ пересылкою.

Допускается разсрочка: при подпискѣ—3 руб. въ Апрѣлѣ—3 руб. и остальные не позже сентября.

Адресъ редакціи: С.-Петербургъ, въ редакцію „РУССКОЕ БОГАТСТВО“, Слоновая ул., д. № 52.

Петербургскіе подписчики могутъ обращаться въ книжный магазинъ Цинзерлинга, бывшій Мелье, (Невскій, д. № 20).

Издатель Л. Е. Оболенскій.

*) Исключая книжекъ за май и іюнь, выходящихъ одновременно въ одной книжкѣ удвоенной величины.

ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПСКА

НА ЖУРНАЛЪ

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФІИ И ПСИХОЛОГІИ.

ТРЕТІЙ ГОДЪ ИЗДАНІЯ.

(съ 1-го ноября 1891 года).

Журналъ выходитъ 5 разъ въ годъ (1-го ноября, января, марта, мая и сентября) книгами въ 15—16 листовъ. Подписная цѣна: на годъ (съ 1-го ноября 1891 г. по 1-е ноября 1892 г., или съ 1-го января 1892 г. по 1-е января 1893 г.) безъ доставки 6 руб., съ доставкой 6 руб. 50 коп., за границу 7 руб. 50 коп.; на годъ и два мѣсяца (съ 1-го ноября 1891 г. по 1-е января 1893 г.) безъ доставки 7 руб. 50 коп., съ доставкой 8 руб., за границу 9 руб. 50 коп. Лица, желающія подписаться съ 1-го ноября 1891 г. по 1-е января 1893 г., могутъ пользоваться разсрочкой: при подпискѣ вносится 4 руб. 50 коп. (безъ дост.), 5 руб. (съ пересылкой), или 6 руб. 50 коп. (за границу) и не позже 1-го марта остальные 3 руб. Учащіеся, сельскіе учителя и священники пользуются скидкой въ 2 руб.

Подписка принимается въ редакціи «Русской Мысли», въ книжныхъ магазинахъ «Новаго Времени», Карбасникова, Вольфа и др. и въ конторѣ журнала: Москва, Чистые пруды, д. Мейнгардъ.

Подписка на льготныхъ условіяхъ (съ уступкой и разсрочкой) принимается исключительно въ конторѣ журнала.

Подписка на текущій годъ продолжается.

СОДЕРЖАНІЕ ВОСЬМОЙ КНИГИ.

Н. Н. Вентцель. Мораль жизни и свободнаго идеала.—Е. В. де-Роберти. Пессимистическія теоріи познанія.—С. И. Уманецъ. Религіозная метафизика мусульманскаго Востока (окончаніе).—А. А. Козловъ. Письма о книгѣ гр. Л. Н. Толстого «О жизни» (окончаніе).—Н. И. Шишкинъ. О детерминизмѣ въ связи съ математической психологіей.—Н. Н. Баженовъ. Область и предѣлы внушенія.—Вл. С. Соловьевъ. О поддѣлкахъ.—Н. П. Гиляровъ-Платоновъ. Онтологія Гегеля.—Н. Маринъ. Вліяніе утомленія на воспріятіе пространственныхъ отношеній.—Н. Гротъ. Основные моменты въ развитіи новой философіи.—Критика и библіографія.—Полемика.—Я. Н. Колубовскій. Матеріалы для исторіи философіи въ Россіи: Х. Арх. Никаноръ, XI. В. В. Лесевичъ.—Психологическое Общество.

Въ девятой книгѣ будутъ помѣщены статьи: Б. Н. Чичерина, Н. Н. Страхова, кн. Е. Н. Трубецкого, Н. Я. Грота, Вл. С. Соловьева, Е. И. Челпанова и др.

„СЕЛЬСКІЙ ХОЗЯИНЪ“

въ 1891—1892 (седьмомъ) году (съ 1 ноября 1891 по 1 ноября 1892 года).

«Сельскій Хозяинъ» будетъ выходить по прежнему, безъ предварительной цензуры, подъ редакціей К. И. Масляникова (землевладѣльца Рязанской губ., сельца Рюмки),

по слѣдующей программѣ: Правительственнымъ распоряженіямъ. Сельскохозяйственная экономія. Полеводство и луговоеводство. Садоводство, табаководство, виноградарство и огородничество. Лѣсоводство. Животноводство. Пчеловодство и шелководство. Рыбоводство. Спортъ и охота. Сельскохозяйственная технологія, архитектура и механика. Корреспонденція. Внутренняя и иностранная хроника. Сельско-хозяйственный фелетонъ Агриколы: изъ дневника неунывающего хозяина. Вопросы и отвѣты. Библиографія. Торговля. Домоводство. Спросъ, предложенія и полезные адреса. Объявленія. Годовые подписчики получаютъ бесплатное приложеніе

ПЯТЫЙ ВЫПУСКЪ

„АЛЬБОМА ТИПОВЪ ЛОШАДЕЙ, СКОТА, КУРЪ и т. п.“

Альбомъ будетъ высылаемъ не иначе, какъ въ картонѣ, въ тщательной упаковкѣ, и только по полученіи 21 коп. деньгами или марками, на упаковку и пересылку. NB. Кромѣ того, въ теченіе года, между прочимъ, ПРЕДПОЛОЖЕНЫ КЪ РАЗСЫЛКѢ БЕЗПЛАТНО: 1) различные сельскохозяйственныя сѣмена, 2) рисунки главнѣйшихъ типовъ скота и 3) архитектурные проекты.

Въ объявленіяхъ журнала печатаются таблицы тиражей внутреннихъ съ выигрышами займовъ.

Срокъ выхода еженедѣльный, по пятницамъ (въ годъ 52 номера).

ПОДПИСНАЯ ЦѢНА за годъ: безъ пересылки и доставки 5 р., съ доставкой въ Спб. 6 р., съ пересылкой иногороднымъ 6 р.; за полгода: безъ пересылки 3 р., съ доставкой въ Спб. 4 р., съ пересылкой иногороднымъ 3 р. 50 к. и съ доставкой за границу: за годъ 7 р. и за полгода 4 р.

Подписка принимается: въ конторахъ редакціи, при книжныхъ магазинахъ «Новаго Времени» (въ Спб., Москвѣ, Харьковѣ и Одессѣ), въ книжныхъ магазинахъ Н. П. Карбасникова (въ Варшавѣ, Спб., Москвѣ) и др., въ складѣ машинъ М. Х. Гельфериха-Саде (въ Харьковѣ) и въ конторѣ объявленій Н. Н. Печковской, въ Москвѣ (Петровск. торг. лин.).

Гг. ИНОГОРОДНЫЕ ПОДПИСЧИКИ адресуются въ главную контору редакціи «Сельскій хозяинъ» (Спб., Надеждинская ул., № 43). Для городскихъ подписчиковъ С.-Петербурга и Москвы имѣются собственныя конторы: въ Спб. Невскій, № 63, и въ Москвѣ—Петровскія торгов. линіи, Тульскій Банкъ.

ОТКРЫТА НА 1892 г. ПОДПИСКА

НА НОВЫЙ ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ

(12—15 листовъ)

ЛИТЕРАТУРНЫЙ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ

ЖУРНАЛЪ ДЛЯ ЮНОШЕСТВА

„МІРЪ ВОЖІЙ“

ПРОГРАММА ЖУРНАЛА:

Беллетристика русская и иностранная.—Биографія.—Путешествія.—Очерки по всеобщей и русской исторіи.—Историческіе мемуары.—Этнографія отечественная и иностранная.—Критика: очерки по исторіи литературы русской и иностранной.—Библиографія русскихъ и нѣкоторыхъ иностранныхъ книгъ.—Очерки изъ областей наукъ о природѣ и человѣкѣ.—Смѣль (краткія свѣдѣнія о новыхъ открытіяхъ, изобрѣтеніяхъ, замѣчательнѣйшихъ событіяхъ русской и иностранной жизни, некрологи и пр.).

ЦѢЛЬ ЖУРНАЛА

дать юношеству интересное и полезное чтеніе въ тѣ годы, когда книги и журналы, издаваемые для дѣтей старшаго возраста, уже не удовлетворяютъ пробуждающейся любознательности, а умъ и чувство, предъявляя болѣе серьезные запросы, требуютъ и болѣе серьезной пищи.

ВЪ ЖУРНАЛЪ ПРИМУТЪ УЧАСТІЕ:

К. С. Баранцевичъ, Юлія Безродная, П. П. Васильевъ, П. И. Вейнбергъ, Е. Н. Водовозова, Д. А. Корончевскій, В. Н. Ладьяженскій, Д. Маминъ (Сибирякъ), Д. С. Мережковскій, А. К. Михайловъ (Шеллеръ), П. О. Морозовъ (проф.), Д. Л. Мордовцевъ, Д. Л. Михаловскій, Алексій Ник. Плещеевъ, Н. Н. Полежаевъ (проф.), И. Н. Потапенко, Н. А. Рубакинъ, М. И. Семевскій, В. Д. Сиповскій, В. А. Фаусекъ, Ф. Фидлеръ, Г. А. Холодовскій (проф.) и мн. др.

ПОДПИСНАЯ ЦѢНА:

На годъ безъ доставки 6 руб., съ доставкой и пересылкой въ Россіи 7 руб., за границу 10 руб.

Разсрочка допускается для н. служащихъ за ручательствомъ казначеевъ.

Подписка принимается въ С.-Петербургѣ—въ главной конторѣ и редакціи. Лиговка, д. 25—8, кв. 5 и во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ. Въ Москвѣ: въ отдѣленія конторы—магазинъ учебныхъ пособій «Начальная школа» *Е. Н. Тихомировой*, Кузнецкій мостъ, и въ конторѣ *Печковской*, Петровскія линіи.

Январская книга выйдетъ въ началѣ Декабря с. г.

Издательница *А. Давыдова.*

Редакторъ *Викторъ Острогорскій.*

УЧЕНЫЯ ЗАПИСКИ

ИМПЕРАТОРСКАГО

Казанскаго Университета

на 1892 годъ.

Въ Ученыхъ Запискахъ помѣщаются:

I. Въ отдѣлѣ наукъ: ученія изслѣдованія профессоровъ и преподавателей; сообщенія и наблюденія; публичныя лекціи и рѣчи; отчеты по ученымъ командировкамъ и извлеченія изъ нихъ; научныя работы студентовъ, а также рекомендованные факультетами труды постороннихъ лицъ.

II. Въ отдѣлѣ критики и библіографіи: профессорскія рецензіи на магистерскія и докторскія диссертациі, представляемыя въ Казанскій Университетъ, и на студентскія работы, представляемыя на соисканіе наградъ; критическія статьи о вновь появляющихся въ Россіи и за границей книгахъ и сочиненіяхъ по всемъ отраслямъ знанія; библіографическіе отзывы и замѣтки.

III. Университетская лѣтопись: извлеченія изъ протоколовъ засѣданій Совѣта, отчеты о диспутахъ, статьи, посвященныя обзорѣнью коллекцій и состоянію учебно-вспомогательныхъ учрежденій при Университетѣ, біографическіе очерки и некрологи профессоровъ и другихъ лицъ, состоявшихъ близко къ Казанскому Университету, обзорѣнія преподаванія, распредѣленія лекцій, актовъ отчетъ и проч.

IV. Приложенія: университетскіе курсы профессоровъ и преподавателей; памятники историческіе и литературные съ научными комментаріями и памятники, имѣющіе научное значеніе и еще не обнаруженные.

Ученыя Записки выходятъ періодически шесть разъ въ годъ книжками въ размѣрѣ не менѣе 15 листовъ, не считая извлеченій изъ протоколовъ и особыхъ приложеній.

Подписная цѣна въ годъ со всеми приложеніями 6 руб., съ пересылкою 7 р. Отдѣльныя книжки можно получать въ редакціи по 1 руб. 50 к. Подписка принимается въ Правленіи Университета.

Редакторъ Ѳ. Мищенко.

НА НОВЫЙ ЖУРНАЛЪ ФИЛОЛОГІИ И ПЕДАГОГИКИ, ПОДЪ НАЗВАНІЕМЪ

„ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРѢНІЕ“.

Программа журнала:

1. Официальныя извѣстія.
2. Оригинальныя статьи и замѣтки научнаго характера по классической и русской филологіи и дидактическаго—по преподаванію классическихъ и русскаго языковъ.
3. Рецензіи и замѣтки о книгахъ и статьяхъ по классической и русской филологіи и по педагогикѣ.
4. Краткія свѣдѣнія о статьяхъ по филологіи и педагогикѣ въ текущей журнальной заграничной и русской литературѣ.
5. Отчеты о засѣданіяхъ ученыхъ и педагогическихъ обществъ.
6. Библиографія.
7. Объявленія.

Срокъ выхода—четыре раза въ годъ (въ февралѣ, апрѣлѣ, октябрѣ и декабрѣ) книжками, въ объемѣ около десяти листовъ каждая. Двѣ книжки будутъ составлять томъ.

Подписная цѣна съ пересылкой: на годъ (съ 1 янв.) шесть рублей, на полгода три рубля. Въ настоящее время открыта полугодовая подписка на двѣ книжки нынѣшняго 1891 года, равно какъ на полтора года до 1 янв. 1893 г. (въ послѣднемъ случаѣ девять рублей съ перес.). Частныя объявленія отъ книгопродавцевъ и издателей—по расцѣту, считая за страницу 25 рублей; абонементъ на объявленія—съ уступкой.

Подписка принимается въ редакціи «Филологическаго Обозрѣнія»: Москва, Остоженка, Савеловскій пер., домъ Обера.

Въ журналѣ будутъ принимать участіе слѣдующія лица:

В. А. Алексѣевъ, проф. В. П. Бузескулъ, проф. А. Д. Вейсманъ, проф. П. Г. Виноградовъ, преп. гимн. П. А. Виноградовъ, преп. гимн. А. С. Владимірскій, преп. Лицея Ц. Н. В. А. Грингмутъ, прив.-доцентъ Я. А. Денисовъ, прив.-доцентъ А. Н. Деревницкій, проф. В. Г. Зубковъ, проф. Э. Ф. Зѣлинскій, проф. Ю. А. Кузаковский, преп. гимн. Т. И. Ланге, преп. гимн. А. П. Ланговой, Помощ. Попеч. Каз. Учебнаго Округа В. В. Латышевъ, проф. І. Лециусъ, проф. И. И. Луныякъ, преп. Лицея Ц. Н. С. И. Любомудровъ, проф. Ф. Г. Мищенко, прив.-доц. А. М. Мионовъ, проф. В. И. Модестовъ, преп. гимн. В. П. Недачинъ, проф. И. В. Нетушила, проф. С. И. Опацкій, А. В. Орѣшниковъ, преп. гимн. П. Д. Первовъ, преп. гимн. С. А. Радецкій, прив.-доцентъ С. В. Рождественскій, преп. гимн. В. В. Смирновъ, прив.-доц. С. И. Соболевскій, прив.-доц. А. А. Стрѣльцовъ, проф. И. В. Цвѣтаевъ, прив.-доц. Е. И. Челпановъ, преп. гимн. Э. В. Черный, профессоръ А. Н. Шварцъ, проф. О. А. Щеборъ, преп. гимн. В. И. Шенрокъ, прив.-доц. В. А. Шефферъ, проф. Г. Ф. Шульцъ, прив.-доц. А. Н. Щукаревъ и др.

Содержаніе первой книжки (выйдетъ въ свѣтъ въ срединѣ октября). Отъ редакціи. I. Статьи научныя и педагогическія. *И. Нетушила*. Къ синтаксису сложныхъ предложенийъ греческихъ и латинскихъ. I. О придаточныхъ вопросительныхъ предложенияхъ.—*В. Бузескула*. Раскопки Шлимана въ Троѣ, Микенахъ и Тиринѣ.—*Ф. Зѣлинскаго*. Замѣтки къ трактату Лукіана «о томъ, какъ слѣдуетъ писать исторію».—*С. Соболевскаго*. Синтаксическое дѣленіе временъ греческаго глагола.—*С. Любомудрова*. Мысли Гербарта о педагогическомъ значеніи и преподаваніи древнихъ языковъ. *Хроника*. *А. Щукарева*. Археологическая хроника эллинскаго Востока. II. Критика и библиографія. 1) Общія характери-

стики. О нѣкоторыхъ опредѣленіяхъ въ исторіи античнаго искусства, *И. Дюма*. 2) Обзоръ книгъ. Рецензіи книгъ: В. Ернштедта, Порфиріевскіе отрывки etc. *Θ. Змлинскаго*; С. Соболевскаго, De praepositionum usu Aristophaneo, *А. Шварца*; И. Луняка, Quaestiones Sapphicae, *Θ. Змлинскаго*; Handbuch d. klass. Altertumsw. her. v. J. Müller. Zweiter Band: Griech. u. Röm. Sprachw., *И. Немушилла*; Reisig's Vorlesungen etc. *И. Н.*; Сборникъ Кіев. Общ. класс. фил., *А. Деревинскаго*; Ribbeck, Gesch. d. röm. Dichtung, *А. С—ва*; Атласъ античнаго искусства *И. Цвѣтаева, В. А.*; Classical texts from Papyri in the British Mus. etc. *А. III.*; Kammer, Ein aesth. Kommentar zu Homers Ilias, *Θ. Змлинскаго*; «Горшокъ» Плавта въ перев. А. Фета, *О. Шебора*; таблицы Цыбульского, *В. Латышева*; графъ П. Капнистъ, Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія, *А. Л. З*) Обзоръ журналовъ, русскихъ и иностранныхъ. 4. Новыя книги.—Объявленія.

Редакторы-издатели: А. Адольфъ, В. Аппельротъ.

Продается у всѣхъ извѣстныхъ книгопродавцевъ въ С.-Петербургѣ и въ Москвѣ

НОВАЯ КНИГА:
МЫСЛИ О ВОСПИТАНІИ
ДЖОНА ЛОККА

въ переводѣ Петра Вейнберга. Изданіе редакціи журнала «РУССКАЯ ШКОЛА».

Цѣна ОДИНЪ рубль.

ВЫШЛА КНИГА М. Л. ПЕСКОВСКАГО

РОКОВОЕ НЕДОРАЗУМѢНІЕ.

Еврейскій вопросъ, его міровая исторія и естественный путь къ разрѣшенію.

Часть I.—Общій очеркъ исторіи евреевъ и правовое положеніе ихъ въ Западной Европѣ.

Часть II.—Евреи въ Россіи.

ЦѢНА 2 РУБЛЯ.

Складъ изданія въ С.-Петербургѣ, въ конторѣ типографіи *И. Н. Скороходова* (Надеждинская, 43) и въ книжномъ магазинѣ «Новаго Времени» (Невскій просп., № 38—4).

СОЧИНЕНІЯ

Е. Ф. РЕЙНВОТА,

инженеръ-технолога, преподавателя технологіи и товаровѣдѣнія въ С.-Петербургскомъ Коммерческомъ училищѣ.

1) **Учебникъ химической технологіи.** Стр. XVI+460 in 8°. 140 рисунковъ въ текстѣ. Спб. 1885. Ц. 4 р. 30 к.

2) **Чай и его польза.** Чтеніе для народа. Цѣна 10 к.

3) **Соль и гдѣ ее берутъ.** Чтеніе для народа. Цѣна 10 к.

4) **Отвѣты на вопросы**—какъ и изъ чего «это» дѣлается? **изъ области техническихъ производствъ.** 7-е изданіе, вполне переработанное. Съ алфавитнымъ указателемъ и 125 рисунками въ текстѣ. Спб. 1891. Цѣна 2 р. 50 к.

Книга эта предназначена: 1) для удовлетворенія любознательности дѣтей въ школѣ и семьѣ, и 2) какъ пособіе при преподаваніи основаній товаровѣдѣнія и технологіи въ профессиональныхъ училищахъ.

Названныя книги продаются во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ и у автора (С.-Петербургъ, Пески, 6 ул., д. № 7).

КНИГИ, СОСТАВЛЕННЫЯ

К. Д. КРАЕВИЧЕМЪ:

Учебникъ Физики. Курсъ среднихъ учебныхъ заведеній, съ полиטיפажами въ текстѣ и налитографированными таблицами. 10-е изд. Ц. 2 р. 50 к., съ пер. 3 р.

Основаніе Физики. Курсъ женскихъ учебныхъ заведеній, съ полиטיפажами въ текстѣ. 9-е изд. Ц. 1 р. 60 к., съ пер. 2 р.

Физика ежедневныхъ явленій. Учебное руководство для городскихъ и двуклассныхъ училищъ. Изд. 2-е. Съ полиטיפажами. Ц. 70 к., съ пер. 90 к.

Начала Космографіи. Курсъ среднихъ учебныхъ заведеній, съ полиטיפажами и налитографир. таблицей. 3-е изданіе. Ц. 1 р., съ пер. 1 р. 15 к.

Собраніе алгебраическихъ задачъ. 4-е изданіе, содержащее болѣе 4000 задачъ. Ц. 1 р. 20 к., съ пер. 1 р. 50 к.

Продаются во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ въ С.-Петербургѣ и въ Москвѣ

изданія Я. Г. ГУРЕВИЧА:

- 1) **Исторія Греціи и Рима.** (Курсъ систематическій). Изданіе 5-е. Цѣна 1 р.
- 2) **Обзоръ главныхъ явленій средней исторіи по вѣкамъ.** Цѣна 60 к.
- 3) **Историческая хрестоматія по новой и новѣйшей исторіи.** Т. I, изданіе 3-е. Цѣна 2 р. 50 к.
- 4) То-же. Т. II, изданіе 2-е. Цѣна 2 р.
- 5) **Историческая хрестоматія по русской исторіи,** составленная Я. Г. Гуревичемъ и Б. А. Павловичемъ. Т. I, изданіе 3-е. Цѣна 1 р. 75 к. Т. II, изд. 3-е. Цѣна 2 р. 25 коп.
- 6) **Историческая хрестоматія по русской исторіи** (Время Петра Великаго), составленная Я. Г. Гуревичемъ. Т. 3-й, изданіе 1-е. Цѣна 2 р. 25 к.
- 7) **Сравнительно конспективныя таблицы по новой и новѣйшей исторіи.** Цѣна 80 к.
- 8) **Происхожденіе войны за испанское наслѣдство и коммерческіе интересы Англіи.** Сочиненіе Я. Г. Гуревича. Цѣна 1 р.
- 9) **Значеніе царствованія Людовика XIV и его личности.** Вступительная лекція, читанная въ С.-Петербургскомъ университетѣ 20-го сентября 1885 г. приватъ-доцентомъ Я. Г. Гуревичемъ. Цѣна 20 к.
- 10) **Общій очеркъ исторіи Европы Эдуарда Фримана.** Переводъ съ 5-го англійскаго изданія подъ редакціею Я. Г. Гуревича. Цѣна 1 руб.

Складъ всѣхъ означенныхъ изданій находится **исключительно** въ книжномъ магазинѣ Н. П. Карбасникова (С.-Петербургъ, Литейный просп., д. № 48). При покупкѣ всѣхъ изданій на сумму 150 р. уступка 30%, при покупкѣ 10 экз. 25%.