

Толстой Л. Н.

О народном образовании

Толстой Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 тт. Т. 17. М.: Гос. изд. «Художественная литература», 1936. С. 71–132.
1874 г.

Милостивый государь Иосиф Николаевич! [13]

Постараюсь исполнить ваше желание, т. е. написать то, или приблизительно то, что было высказано мною в последнем заседании комитета. Исполняю это с особенным удовольствием еще и потому, что в прежнем протоколе заседания, в котором напечатаны мои слова (я только что прочел его), я нашел много не имеющих ясного смысла фраз, которых я, помнится, не говорил. Если то, что было говорено мною в последнем заседании, должно быть напечатано, то настоящее письмо или может быть напечатано вместо стенографического отчета, или может служить ему поверкою.

Опыт испытания [14] преимущества того или другого метода посредством учреждения двух школ и экзамена был столь неудачен, что после испытания оказались возможными самые противоположные суждения. Были сделаны ошибки в самом устройстве школ. Первая ошибка состояла в том, что взяты в школы дети слишком малые, ниже того возраста школьной зрелости, при котором дети бывают способны к учению. Очевидно, что на детях, неспособных еще учиться, нельзя делать опыта, каким образом легче и труднее учиться. Трехлетний ребенок одинаково не выучится ничему ни по какому способу; пяти, шести-летний почти ничему не выучится; только на детях 10, 11 лет можно видеть, по какому способу они выучатся скорее. Большинство же учеников обеих школ были дети 6, 7 и 8 лет, недостигшие еще возраста школьной зрелости, и потому только на старших учениках могло выказаться преимущество того или другого способа. В обеих школах было только по трое таких, и потому, сравнивая успехи той и другой школы, я буду говорить преимущественно о трех старших учениках. Вторая ошибка состояла в том, что допущены были в школу посетители. В напечатанном в моей «Азбуке» кратком руководстве для учителя сказано: что одно из главных условий для успеха учения состоит в том, чтобы там, где учатся, не было новых предметов и лиц, развлекающих внимание учеников. В школе же постоянно бывало по несколько человек посторонних лиц, которые развлекали учеников. Казалось бы, что условие это должно быть одинаково невыгодно как для той, так и для другой школы, но оно было невыгодно только для моей школы потому, что главное основание обучения по моему способу состоит в отсутствии принуждения и в свободном интересе ученика к тому, что ему предлагает учитель; тогда как обучение в звуковой школе основано на принуждении и весьма строгой дисциплине. Понятно, что учителю легче заинтересовать ученика там, где нет ничего развлекающего внимание учеников, а там, где постоянно входят и выходят новые лица, привлечь внимание ученика будет очень трудно, и что напротив в принудительной школе влияние развлечения будет менее ощутительно.

Третья ошибка состоит в том, что г. Протопопов отступил при обучении в своей школе от приемов, которые я считаю вредными, но которые считаются необходимым условием обучения при звуковом методе. Отступление это, без сомнения, было очень выгодно для обучавшихся детей, и если бы сторонники звукового метода признали, что это отступление не случайно, то одна из главных сторон моего разногласия с ними не существовала бы. Отступление г. Протопопова от своего метода состояло, во-первых, в том, что он не исполнял требования так называемого наглядного обучения, которое, по мнению педагогов, должно быть нераздельно связано с обучением грамоте и предшествовать ему. Бунаков и все столпы новой педагоги советуют большую часть времени употреблять на наглядное обучение.

На известных педагогических курсах прошлого года, как я слышал, все ученые педагоги, учителя учителей, показывали на учениках, что надо три четверти времени проводить в описании комнаты, стола и т. п. Это не было делается г. Протопоповым в тех размерах, в которых предписывается педагогами. Правда, я видел один раз, что, прочтя слово дрозд, г. Протопопов хотел показать ученикам в лицах дрозда, но в картинах дрозда не оказалось, и г. Протопопов, попросив их поверить на слово, что дрозд птица (что они очень хорошо знали), поспешил перейти к занятию чтением. Я повторяю, что отступление это очень выгодно для учеников и для дела, но надо признать его. И тогда, повторяю, я почти не спорю.

Другое отступление, сделанное г. Протопоповым от своего метода, состояло в том, что, противно общему правилу педагогов, что книги надо читать только в школе с объяснением каждого слова, г. Протопопов давал своим ученикам книги читать и на дом. Я считаю главную цель школы доводить ученика до того, чтобы он, интересуясь книгой, брал ее читать на дом и понимал бы ее, как он хочет, и потому г. Морозов давал ученикам книги на дом; но, сколько мне известно по руководствам педагогов звукового метода, так как при нем дети считаются дикарями, которых надо месяца два учить правой и левой стороне и тому, что вверх, что вниз, то книг им давать не надо, и всякое слово должно быть объяснено. Опять, если мы и в этом согласны, убавляется еще одна важная часть спора.

Третье отступление состоит в том, что г. Протопопов давал читать своим ученикам не исключительно руководства педагогов звуковой школы, которые я считаю дурными; для самого важного отдела чтения, того, которое производилось учениками дома для личного интереса, он употреблял именно мои книги, – Азбуку и Ясную Поляну. Эти две книги были им постоянно даваемы ученикам на дом. Опять повторяю, что и на это я совершенно согласен, но надо признать это.

Четвертая и самая главная ошибка в устройстве школ было их соседство из двери в дверь; и то, что дети вместе ходили в школу и уходили из нее. Многие ученики даже жили вместе на одних квартирах. Невыгодное влияние соседства и сближения учеников состояло в том, что ученики г. Протопопова научились от учеников г. Морозова моему способу складывания и, по моему убеждению, благодаря этому знанию выучились читать у г. Протопопова. Все мальчики школы г. Протопопова умеют

складывать на слух и умели это делать с первых же дней, научившись этому от учеников Морозова. На экзамене мы видели, как они называли буквы – бе, ре и т. д. Способ складывания на слух так легок, что в моих прежних школах меньшой брат ученика всегда приходит в школу уже с знанием складов, которому он научился на слух от брата. В нынешнем году в Яснополянской школе хозяйский мальчик 6 лет, считавшийся слишком молодым для учения, лежал на полатах во время учения и после нескольких уроков слез и стал хвастаться, что он всё знает, – и действительно знал. Так и ученики г. Протопопова, перебегая через школу, возвращаясь вместе домой, научились складывать; и в классе г. Протопопова складывали собственно по моему способу, и, только удовлетворяя требованиям г. Протопопова, называли бе-бъ, в сущности же читали по буквослагательному способу. Должен сказать, что г. Протопопов с чрезвычайной добросовестностью требовал от учеников, чтобы они забывали бе и называли бъ, и ученики старались делать то, что велит учитель. Я сам видел в классе г. Протопопова, как мальчик, давно прочтя слово «груша» и зная, что оно состоит из ге-ре-у-ше-а, бился и не мог выговорить гъ-ръ, чего требовал учитель. Итак, вследствие соседства школ, по моему мнению, ученики г. Протопопова выучились, не благодаря звуковому методу, но скорее несмотря на него. Этот взаимный невольный обман, состоящий в том, что ученики выучиваются в сущности по буквослагательному, более естественному и легкому способу, а в угоду учителю притворяются, что они учатся по звуковому, был замечаем мною не раз во многих школах, в которых предписывается звуковой способ. Все опытные люди, наблюдавшие самый ход дела обучения грамоте в народных школах, как-то: инспектора, члены училищных советов, подтверждают, что в большинстве школ, где введен звуковой способ, он ведется только номинально, в сущности же дети обучаются по буквослагательному, называя согласные бы, вы, ды, и т. д. Только этому взаимному обману можно приписать и то, что в обществах городских, где грамотность распространена, звуковой способ дает лучшие результаты, чем в деревнях.

В городах, где дети знают буквы и склады, переучиваясь по звуковому, они учатся собственно по буквослагательному, но приучаются откидывать ненужное при складах уки, еди или е.

В последнем заседании комитета, на котором я был, у меня спрашивали, что я разумею под словами, что мой способ народен? Вот это самое. Я разумею то, что учитель с добросовестным усилием старается выучить детей русской грамоте по немецкому способу и против своей воли учит их по народному способу, и что ученики выучиваются ему бессознательно.

Таковы были ошибки в учреждении школ для испытания. Но, несмотря на самые противоречивые суждения, выраженные членами экзаменационной комиссии о результатах испытания, мне кажется, что результат испытания совершенно ясен, если рассматривать только тех учеников, которые могли учиться, т. е. 3 старших в той и другой школе. Определяя по знанию, я вижу, что старшие ученики г. Протопопова умеют читать и писать по-русски и больше ничего. Ученики школы Морозова умеют также читать по-русски (по моему лучше), но кроме того, знают нумерацию, сложение, вычитание и отчасти умножение и деление, и еще читают по-славянски. Следовательно, знают гораздо

больше. Определяя же по времени, я вижу, что ученики г. Морозова знали то, что знают теперь ученики г. Протопопова (я говорю про трех), через две недели после начатия учения, и справедливость этого могут подтвердить все посещавшие школы и видевшие, что 3 старшие ученика Морозова уже после двух недель читали так же, как теперь читают ученики г. Протопопова. Остальное время было употреблено г. Морозовым на славянский язык, арифметику и на те медленные шаги в улучшении чтения и письма, которые не могли быть заметны на экзамене.

Итак ученики г. Морозова знают гораздо более того, что знают ученики г-на Протопопова, и менее, чем в половину того времени, которое было употреблено г. Протоповым, знали то, что знают ученики г. Протопопова. Вот, по моему мнению, ясный и очевидный результат испытания, доказывающий, что способ, по которому учил г. Морозов, несмотря на те ошибки, на которые я указал, — что способ этот вдвое легче и быстрее, чем звуковой способ.

Если же рассматривать и меньших учеников, то и относительно их общий результат испытания будет тот, что все без исключения ученики г. Морозова умеют читать по складам, писать, и знают цифры и нумерацию; ученики же г. Протопопова знают читать и писать, и больше ничего. И то из меньших учеников г. Протопопова надо исключить двоих, которые не знают даже и читать.

Но мы слышали в прошлом заседании и услышим от всякого педагога звукового метода, и прочтем во всяком руководстве педагогов этой школы, что обучение грамоте ничего не значит, что главное дело — развитие.

Я думаю, что каждому из нас не раз приходилось сталкиваться с безобразными, бессмысленными явлениями и находить за этими явлениями какое-нибудь выставляемое такое важное начало, осеняющее эти явления, что в молодых и даже в зрелых летах, мы начинали сомневаться: правда ли, что эти явления безобразны? не мы ли ошибаемся? И, не будучи в силах убедиться ни в том, что безобразные явления хороши, ни в том, что покровительство важного начала незаконно, или что это начало есть только слово, мы оставались в отношении этого явления в раздвоенном, нерешительном состоянии. В таком положении я был и, думаю, находятся многие из нас в отношении осеняющего педагогию начала развития, в соединении его с грамотой. Но народное образование слишком близко моему сердцу, я им слишком много занимался, чтобы долго оставаться в нерешительности. Безобразные явления мнимого развития я не мог назвать хорошими, и в том, что развитие ученика дурно, я тоже не мог убедиться, и потому я стал доискиваться, что такое это развитие. Считаю не лишним сообщить те выводы, к которым я был приведен изучением этого дела. Для определения того, что подразумевается под этим словом развитие, возьму руководства г. Бунакова и г. Евтушевского, как сочинения новые, соединяющие в себе все выводы немецкой педагогики, назначенные для руководства учителей в народных школах и избранные сторонниками звукового способа, как руководства в их школе. Рассуждая о том, на чем должен быть основан выбор того или другого способа обучения грамоте, г. Бунаков говорит: «Нет, суждение о методе обучения на

таких близоруких и шатких основаниях (т. е. на опыте) будет слишком сомнительно. Только теоретическая подкладка, основанная на изучении человеческой природы, может сделать суждения в этой сфере прочными, независимыми от разных случайностей и в значительной степени гарантированными от грубых ошибок. Поэтому, для окончательного выбора лучшего способа обучения грамоте, следует остановиться прежде всего на теоретической почве, на основании предыдущих рассуждений, общие условия которой дают тому или другому способу действительное право называться удовлетворительным с педагогической точки зрения. Вот эти условия: 1) Он должен быть способом, развивающим умственные силы ребенка, чтобы умение грамоте достигалось вместе с развитием и укреплением мышления. 2) Он должен вносить в обучение личный интерес ребенка, подвигая дело этим интересом, а не притупляющим насильем. 3) Он должен представлять собой процесс самообучения, возбуждая, поддерживая и направляя самостоятельность ребенка. 4) Он должен основываться на впечатлениях слуха, как того чувства, которое служит для восприятия языка. 5) Он должен соединять анализ с синтезом, начиная разложением сложного целого на простые части и переходя к сложению простых начал в сложное целое». [15]

Итак, вот на чем должна быть основана метода обучения. Замечу, не для противоречия, но для простоты и ясности, что два последние положения совершенно излишни. Ибо без соединения анализа с синтезом не может быть не только никакого учения, но никакой деятельности мысли. И всякое учение, кроме учения глухонемых, основывается на слухе. Эти два условия поставлены только для красоты и путаницы слога, обыкновенной в педагогических рассуждениях, и потому не имеют значения; но три первые с первого взгляда представляются совершенно справедливыми, как программа. И всякий, конечно, пожелает узнать, чем обеспечивается то, что способ этот будет развивать, что он будет вносить личный интерес ученика и будет представлять процесс самообучения. Но на вопросы, почему способ этот соединяет все эти качества, не только в книгах гг. Бунакова и Евтушевского, но и во всех педагогических сочинениях основателей этой школы педагогики, вы не найдете никакого ответа, кроме туманных рассуждений в том роде, что всякое учение должно основываться на соединении анализа с синтезом и непременно на слухе и т. п.; или же найдете, как у г. Евтушевского, рассуждения о том, как в человеке образуются впечатления, ощущения, представления и понятия; найдете правило, что нужно исходить от предмета и доводить сознание ученика до мысли, а не исходить от мысли, не имеющей в сознании его точки прикрепления, и т. п. За такими рассуждениями следует всегда тот вывод, что поэтому предлагаемый г. педагогом прием дает то исключительное, настоящее развитие, которое и требовалось. Г. Бунаков, после выписанного определения, чем должен быть хороший способ, излагает, как надо учить детей, и, изложив все эти приемы, по моему убеждению и опыту ведущие к совершенно противоположному развитию целям, прямо и решительно говорит: «С точки зрения выставленных выше основных положений для оценки удовлетворительности способов обучения грамоте, способ, только что изложенный нами, в общих чертах, представляет следующие выпуклые качества и особенности: 1) Как способ звуковой, он сохраняет всецело характеристические особенности всякого звукового способа; исходит из впечатлений слуха, с первого раза устанавливая правильное отношение к языку, и потом уже присоединяет

к ним впечатление зрения, таким образом явно различая звук, материал и букву, его изображение. 2) Как способ, соединяющий чтение с письмом, он начинает с разложения и переходит к сложению, соединяя анализ с синтезом. 3) Как способ, переходящий к изучению слов и звуков от изучения предметов, он идет естественным путем, способствует правильному образованию представлений и понятий и действует развивающим образом на все стороны детской природы: побуждает детей к наблюдательности, к группировке наблюдений, к словесной передаче их, развивает внешние чувства, ум, воображение, память, дар слова, сосредоточенность, самостоятельность, привычку работать в обществе, уважение к порядку. 4) Как способ, дающий посильную работу всем душевным силам ребенка, он вносит в обучение личный интерес, возбуждая в детях охоту и любовь к учению и обращает его в процесс самообучения». [16] Точно то же самое делает и г. Евтушевский; но почему все это так, остается непонятным для того, кто ищет действительных резонансов и не запугивается словами: психология, дидактика, методика, эвристика и т. п. Советую всем тем, которые не имеют склонности к философии и потому не имеют охоты проверить сами все эти выводы педагогов, советую не смущаться этими словами и верить, что всё, что неясно, не может быть основанием чего-нибудь, тем более такого важного и простого дела, как народное образование. Все педагоги этой школы, в особенности немцы, основатели ее, исходят из той ложной мысли, что те самые философские вопросы, которые оставались вопросами для всех философов, от Платона до Канта, разрешены ими окончательно. Разрешены так окончательно, что процесс приобретения человеком впечатлений, ощущений, представлений, понятий, умозаключений разобран ими до мельчайших подробностей, что составные части того, что мы называем душой или сущностью человека, анализированы ими, подразделены на части, и так основательно, что уже на этом твердом знании безошибочно может строиться наука педагогики. Фантазия эта так странна, что не считаю нужным опровергать ее, тем более, что я уже это сделал в своих прежних педагогических статьях. Скажу только, что те философские рассуждения, которые педагоги этой школы кладут в основу своей теории, не только не абсолютно верны, не только не имеют ничего общего с действительной философией, но даже и не имеют никакого ясного, определенного выражения, с которым большинство педагогов было бы единомысленно.

Но, может быть, самая теория педагогов новой школы, хотя и неудачно ссылается на философию, имеет сама по себе достоинства? И потому рассмотрим, в чем она состоит. Г. Бунаков говорит: «Надо сообщить этим маленьким дикарям (т. е. ученикам) главные порядки школьного обучения и провести в их сознание такие начальные понятия, с которыми придется сталкиваться на первых же порах, на первых уроках рисования, чтения, письма и всякого элементарного обучения, как-то: правая и левая сторона, вправо – влево, вверх – вниз, рядом – подле – около, вперед – назад, вблизи – вдали, пред – за, над – под, скоро – медленно, тихо – громко и т. д. Как ни просты эти понятия, но мне из практики известно, что даже городские дети из зажиточных семейств нередко приходят в элементарную школу, не различая правой и левой стороны. Полагаю, что нет надобности распространяться, как необходимо выяснение таких понятий для сельских детей, и всякий, имевший дело с сельской школой, знает это не хуже меня». [17]

И г. Евтушевский говорит: «Не вдаваясь в широкую область спорного вопроса о врожденных способностях человека, мы видим только, что ребенок не может иметь врожденных представлений и понятий о предметах реальных, – их нужно образовать, и от искусства образования их, со стороны воспитателя и учителя, зависит как их правильность, так и прочность. В уходе за развитием души ребенка нужно быть гораздо осторожнее, нежели в уходе за его телом. Если пища для тела и различные телесные упражнения подбираются как по количеству, так и по качеству, сообразно с возрастом человека, тем более нужно быть осторожным в выборе пищи и упражнений для ума. Раз положенное дурно основание будет шатко поддерживать всё на нем укрепляющееся». [18]

Г. Бунаков советует сообщать понятия так: «Учитель может начать разговор по своему личному усмотрению: иной спросит каждого ученика об имени, другой о том, что делается на дворе, третий о том, кто откуда пришел, где живет, что делает дома, – потом уже переходит к главному предмету. Где же ты теперь сидишь? Зачем ты сюда пришел? Что мы будем делать в этой комнате? Да, мы будем в этой комнате учиться, – назовем же ее учебной комнатой. Посмотрите все, что у вас под ногами, внизу. Посмотрите, но не говорите. Скажет тот, кому я велю. Скажи, что ты видишь внизу, под ногами? Повторите все, что мы узнали и сказали об этой комнате: в какой комнате мы сидим? какие части комнаты? что есть на стенах? что стоит на полу?».

«Учитель с первого раза устанавливает необходимый для успешности дела порядок: чтобы каждый отвечал лишь тогда, когда его спрашивают; чтобы все прочие слушали и могли повторить, как слова учителя, так и слова товарищей; чтобы желание отвечать, когда учитель обращается с вопросом ко всем, заявляли поднятием левой руки; чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно; причем учитель дает им живой пример своим громким, правильным, отчетливым говором, на деле показывая различие между тихо и громко, отчетливо и правильно, медленно и скоро. Учитель наблюдает, чтобы в работе принимали участие все дети, заставляя отвечать и повторять чужие ответы то одного, то другого, то весь класс – хором, а преимущественно поднимая вялых, рассеянных, шаловливых: первых своими учащенными вопросами он должен оживлять, вторых – заставляя сосредоточиваться на предмете общей работы, третьих – сдерживать. На первое время требуется, чтобы дети отвечали полными ответами, т. е. повторяющими вопрос: мы сидим в классной комнате (а не кратко: в комнате); вверху, над головой, я вижу потолок; на левой стене я вижу три окна и т. под.». [19]

Г. Евтушевский советует так начинать те уроки для изучения чисел от 1 до 10, которых должно быть 120 и которые должны продолжаться целый год:

«Один. Показывая ученикам кубик, учитель спрашивает: сколько у меня кубиков? А взявши в другую руку несколько кубиков, спрашивает: а здесь сколько? – Много, несколько».

«Назовите здесь в классе такой предмет один, которых есть несколько.

– Скамья, окно, стена, тетрадь, карандаш, грифель, ученик и проч. Назовите такой предмет, который в классе только один. – Классная доска, печь, дверь, потолок, пол, образ, учитель и проч. Если этот кубик я спрячу в карман, то сколько кубиков будет у меня в руке? – Ни одного. А сколько я должен снова положить кубиков в руку, чтобы их было там столько же, как и прежде? – Один. Как понимать, когда говорят: «однажды Петя упал»? Сколько раз Петя упал? Падал ли он еще когда-нибудь? Отчего же сказано однажды? Потому что говорится только об одном этом случае, а о другом не говорится. Возьмите ваши доски (или тетради). Проведите одну черту такой величины (учитель чертит на классной доске линию в вершок или в два вершка или показывает на линейке такую длину). Сотрите ее. Сколько черточек осталось? – Ни одной. Начертите несколько таких черточек. Придумывать какие-либо еще другие упражнения для знакомства детей с числом один было бы неестественно. Достаточно возбудить в них то представление о единице, которое они, без сомнения, имели и до начала обучения в школе». [20]

Далее у г. Бунакова идут упражнения о доске и т. д. и у г. Евтушевского – о числе 4 с разложением. Прежде, чем рассматривать самую теорию передачи понятий, невольно представляется вопрос: не ошибается ли вся эта теория в самой своей задаче? Справедливо ли определено то состояние педагогического матерьяла, с которым предстоит иметь дело? Первое, что бросается в глаза при этом, это – то странное отношение к каким-то воображаемым детям, к таким, которых я, по крайней мере, не видал в Российской империи. Беседы эти, и те сведения, которые они сообщают, относятся до детей ниже двух лет, – ибо двухлетние дети знают уже всё то, что в них сообщается. По требованиям же ответов относятся до попугаев. Всякий ученик 6-ти, 7-ми, 8-ми, 9-ти лет ничего не поймет из этих вопросов именно потому, что он всё это знает и не может понять, о чем говорят. Такие требования бесед показывают или совершенное незнание, или нежелание знать той степени развития, на которой находятся ученики. Может быть, дети готентотов, негров, может быть, иные немецкие дети могут не знать того, что им сообщают в таких беседах, но русские дети, кроме блаженных, все, приходя в школу, знают не только, что вниз, что вверх, что лавка, что стол, что два, что один и т. п., но, по моему опыту, крестьянские дети, посылаемые родителями в школу, все умеют хорошо и правильно выражать мысли, умеют понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знают считать до 20-ти и более; играя в бабки, считают парами, шестерами и знают, сколько бабок и сколько пар в шестере. Очень часто приходившие ко мне в школу ученики приносили с собой задачу гусей и разъясняли ее. Но даже если и допустить, что дети не имеют таких понятий, которые хотят им посредством бесед сообщить педагоги, я не нахожу, чтобы избираемые ими средства были правильны.

Г. Бунаков, например, написал книгу для чтения, ту самую, которою пользовался г. Протопопов. Книга эта вместе с беседами должна содействовать обучению детей языку. Пересматривая эту книгу, я нашел, что вся она там, где не выписки из других книг, есть ряд сплошных ошибок против языка. Тут есть слова: «косари», вместо косцов, тогда как косарь есть или орудие, или продавец кос; лиска, не унижительное Елизавета, а уменьшительное лиса. Тут есть

неизвестные слова: пекарка, истопка. Тут есть выражения: что речка катится по полю, что люди веселятся всячески, как умеют, что пекарь и сапожник и т. д. суть люди труда, что глотка – часть рта и т. под.

Относительно языка тоже совершенное незнание его я нахожу и у г. Евтушевского в его задачах. «Продавец за яблоко спрашивает (вместо: просит за яблоко) три копейки, а девочка имеет» и т. д. Или: «У крестьянина 3 лошади; он запрет их в возы, в каждый воз по одной, и поехал в поле за сеном. На скольких возах привез он сено с поля?». Во-первых, в живой речи употребляется форма воза, а не возы; а во-вторых, мальчик будет непременно искать загадку в том, как это крестьянин ухитрился на возах привезти сено. А между тем г. Евтушевский посредством задач хочет образовывать понятия. Прежде всего надо бы позаботиться о том, чтобы орудие передачи понятий, т. е. язык, был бы правилен.

Сказанное касается формы, в которой передается развитие. Посмотрим на самое содержание. Г. Бунаков предписывает делать вопросы: «где можно видеть кошек? где сороку? где песок? где осу и суслика? чем покрыты суслик и сорока, и кошка, и какие части их тела?» (Суслик – любимое животное новой педагоги, вероятно потому, что этого слова не знает ни один крестьянский мальчик в середине России.) [21]

«Само собой разумеется, что детям учитель не всегда ставит прямо эти вопросы, составляющие задуманную им программу урока; чаще к решению вопроса программы приходится подвести маленьких и малоразвитых учеников рядом наводящих вопросов, обращая их внимание на ту сторону предмета, которая виднее в данную минуту, или побуждая их припомнить что-либо из прежних наблюдений. Так учитель может не прямо предложить вопрос: где можно видеть осу? а, обращаясь к тому или другому ученику, спрашивать: видал ли он осу? где ее видал? и потом уже, сводя показания нескольких, составит ответ на первый вопрос своей программы. Отвечая на вопросы учителя, дети нередко будут присоединять разные замечания, не идущие прямо к делу. Речь идет, например, о том, какие части сороки, – иной прибавит совсем некстати, что сорока скачет, другой – что она смешно стрекочет, третий – что она вещи крадет, – пусть прибавляют и высказывают всё, что пробудилось в их памяти и воображении, – дело учителя сосредоточить их внимание согласно с программой, а эти заметки и прибавления детей он принимает к сведению для разработки прочих частей программы. Рассматривая новый предмет, дети возвращаются при каждом удобном случае к предметам, уже рассмотренным. Так, когда они заметили, что сорока покрыта перьями, учитель спрашивает: а суслик тоже покрыт перьями? Чем он покрыт? а курица чем покрыта? а лошадь? а ящерица? Когда они заметили, что у сороки две ноги, учитель спрашивает: а у собаки сколько ног? а у лисицы? а у курицы? а у осы? Каких еще животных знаете с двумя ногами? с четырьмя? с шестью?»

Невольно представляется вопрос, – знают или не знают дети всё то, что им так хорошо рассказывается в этой беседе? Если ученики всё это знают, то, к слову, на улице, или дома, там, где не нужно поднимать левой руки, верно умеют всё сказать более красивым и русским языком, чем им велят это тут сделать; никак не скажут, что лошадь покрыта шерстью; если так, то для чего им приказано повторять эти ответы

так, как их сделал учитель? Если же они не знают этого (чего, кроме любимого суслика, нельзя допустить), то является вопрос: чем будет учитель руководствоваться в так важно называемой программе вопросов? наукой ли зоологии? или логикой? или наукой красноречия? Если же никакой из наук, а только желанием разговаривать о видимом в предметах, то видимого в предметах так много и так оно разнообразно, что необходима путеводная нить, о чем говорить, а при наглядном обучении нет и не может быть этой нити.

Все знания человеческие только затем и подразделены, чтобы можно было их удобнее собирать, приводить в связь и передавать, и эти подразделения называются науками. Говорить же о предметах вне научных разграничений можно что хотите и всякий вздор, как мы это и видим. Во всяком случае, результат беседы будет тот, что детям или велят выучить слова учителя о суслике, или свои слова переделать, поместить в известном порядке (и порядке не всегда правильном), запомнить и повторить. От этого в руководствах этого рода вообще все упражнения развития, с одной стороны, страдают совершенной произвольностью, с другой стороны излишеством. Например, кажется, единственная историйка в уроках г. Бунакова, не выписанная из других книг, следующая:

«Мужик жаловался охотнику на свое горе: лисица утащила у него двух кур и одну утку; она ничуть не боится дворняжки Щеголя, который сидит на цепи и всю ночь лает–заливается; ставил он западню с куском жареного мяса, – утром, по свежим следам на снегу, видно, что рыжая плутовка разгуливала около дома, а в западню не попадает. Охотник выслушал рассказ мужика и сказал: ладно! теперь мы посмотрим, кто кого перехитрит! Весь день охотник проходил с ружьем и собакою, всё по следам лисы, чтобы вызнать, откуда она пробирается ко двору. Днем плутовка спит себе в норе, ничего не знает, – тут–то и надо пристроиться: на пути ее охотник выкопал яму, покрыл ее сверху досками, землей и снегом; в нескольких шагах выложил кусок мяса палой лошади. Вечером он с заряженным ружьем засел в свою засаду, прилачился так, чтобы всё видеть и стрелять было удобно, – засел и ждет. Стемнело. Месяц выплыл. Осторожно, оглядываясь и прислушиваясь, вылезает лисичка из норы, подняла нос и нюхает. Она тотчас же почуяла запах лошадиного мяса, бежит мелкой рысцой к тому месту, и вдруг стала, настороживши уши: видит, хитрая, что появилась какая–то насыпь, которой не было еще вчера. Эта насыпь, видимо, смущает ее и заставляет призадуматься; она делает большой обход, нюхает, прислушивается, садится и долго смотрит на мясо издали, так что стрелять по ней нашему охотнику никак нельзя, – далеко. Думала, думала лисица – и вдруг во всю прыть перебежала между мясом и насыпью. Наш охотник остерегся, не выстрелил. Он сообразил, что плутовка пытается, не сидит ли кто за этой насыпью: выстрелил он по бегущей лисице, вероятно, промахнулся бы, и не видать бы ему плутовки, как своих ушей. Теперь же лисица успокоилась, насыпь не страшит ее больше: бодро, шагом подходит она к мясу и ест его с полным удовольствием. А охотник осторожно прицеливается, не торопясь, чтобы промаха не было. Бац!.. Лисица подпрыгнула от боли и упала мертвая». [22]

Тут все произвольно: произвольно то, что лисица у мужика зимой могла

утащить утку, что мужики ставят западни на лисиц, что лисица спит днем в норе, тогда как лисица спит только по ночам; произвольна для чего-то выкопанная зимою яма, покрытая досками, из которой не делается никакого употребления; произвольно, что лисица ест лошадиное мясо, чего она никогда не делает; произвольна мнимая хитрость лисы, пробегающей мимо охотника; произвольна насыпь и охотник, не стреляющий, чтобы не промахнуться, т. е. всё от начала до конца вздор, в котором каждый крестьянский мальчик мог бы уличить составителя историйки, если бы ему позволялось говорить без поднятия руки.

Потом целый ряд мнимых упражнений в уроках Н. Бунакова составлен из того, что спрашивается: кто печет? кто рубит? кто стреляет? – и ученик должен говорить: пекарь, дровосек и стрелок, тогда как он может отвечать так же справедливо, что печет баба, рубит топор, а стреляет учитель, если у него есть ружье (Уроки Бунакова, книжка III, стр. 10). Произвольно также, что глотка есть часть рта и т. п.

Остальные все упражнения, как например, что утки летают, а собаки? или: липа и береза – деревья, а лошадь? – совершенно излишние. Кроме того, нужно заметить, что если этого рода беседы с учениками действительно ведутся, как беседы (чего никогда не бывает), т. е. если ученикам позволяют говорить и спрашивать, то учитель, избирая предметы простые (они самые трудные), на каждом шагу становится в тупик: отчасти от незнания (так г. Протопопов спрашивал у г. Морозова, как называется часть колеса, надеваемая на ось, когда он детям объяснял колесо), отчасти от того, что ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise antworten. [23]

В преподавании арифметики, основанном на том же педагогическом начале, происходит совершенно то же самое. Точно так же или сообщается ученикам то, что они знают, или совершенно произвольно сообщаются им ни на чем не основанные комбинации известного рода. Выписанный урок и все уроки до 10-го суть только сообщение того, что все и всякие дети знают. Если они часто не ответят на такого рода вопросы, это происходит только от того, что вопрос иногда сам по себе (как возы) дурно выражен или дурно выражен относительно детей. Затруднение, которое находят дети в ответе на такого рода вопросы, происходит от того самого, от чего редкий ребенок сразу ответит на вопрос: у Ноя было 3 сына: Сим, Хам и Иафет; кто их был отец? Затруднение тут не математическое, а синтаксическое, зависящее от того, что в изложении задачи и в вопросе не одно и то же подлежащее; когда же к синтаксическому затруднению примешивается еще неумение составителя задач выражаться по-русски, то ученику становится очень трудно; но трудность уже вовсе не математическая. Пусть кто-нибудь сразу поймет следующую задачу г. Евтушевского: «У одного мальчика было 4 ореха, у другого 5. Второй отдал первому все свои орехи, а этот отдал третьему 3 ореха, а остальные роздал поровну трем другим товарищам. Сколько орехов получил каждый из последних?» Скажите эту задачу так: у мальчика было 4 ореха. Ему дали еще 5. Он отдал 3 ореха, а остальные хочет раздать трем товарищам. По сколько он может дать каждому? пятилетний мальчик решит ее, потому что задачи нет никакой, а затруднение может встретиться только или в дурной постановке вопроса, или в недостатке памяти. И это – то синтаксическое

затруднение, преодолеваемое детьми посредством долгих и трудных упражнений, служит поводом учителю думать, что, уча детей тому, что они знают, он их учит чему-нибудь. Совершенно так же произвольно в арифметике сообщаются детям комбинации и разложение чисел по известному приему и порядку, имеющему свое основание только в фантазии учителя. Г. Евтушевский пишет:

«Четыре. 1) Образование числа. На верхней планке доски учитель ставит три кубика вместе – 111. Сколько здесь кубиков? Потом приставляет четвертый кубик. А теперь сколько? – 1111. Как же составляются четыре кубика из трех и одного? – Нужно к трем кубикам прибавить, приставить один кубик.

«2) Разложение на слагаемые. Как можно составить четыре кубика? или: как четыре кубика можно разложить? – Четыре кубика можно разложить на два и два: 11. 11. Четыре кубика можно составить из одного, одного, одного и еще одного, или взять четыре раза по одному кубику: 1. 1. 1. 1. Четыре кубика можно разложить на три и один: 111. 1. Можно составить из одного, одного и двух: 1. 1 и 11. Можно ли еще как-нибудь иначе разложить четыре кубика? – ученики убеждаются, что никакого другого, отличного от этих, разложения быть не может. Если ученики станут еще разлагать четыре кубика таким образом: один, два и один, или: два, один и один, или: один и три, то учителю легко показать им, что эти разложения составляют повторение уже имеющихся разложений, только в другом порядке.

«Всякий раз по указании нового приема разложения, предложенного учениками, учитель на одной из планок доски выставляет кубики в том виде, как они изображены здесь. Таким образом в нашем случае на верхней планке будут стоять четыре кубика вместе, на второй – два и два, на третьей – четыре кубика раздельно, на некотором расстоянии один от другого, на четвертой – три и один и на пятой – один, один и два.

«3) Разложение в порядке. Весьма может случиться, что дети сразу укажут разложение числа на слагаемые в порядке, но и тогда третье упражнение нельзя считать лишним. Для установления порядка в разложении предлагаются классу такие вопросы: вот вы составили четыре кубика из двоек, из отдельных кубиков и из троек, – в каком порядке лучше поставить нам кубики на доске? – С чего начать разложение четырех кубиков? С разложения на отдельные кубики. – Как составить четыре кубика из отдельных кубиков? Надо взять четыре раза по одному. – Как составить четыре кубика из двоек, из пар? Нужно взять две двойки: два раза по два кубика; две пары кубиков. – Как потом разлагать четыре кубика? Можно составить из троек: для этого взять три и один, или один и три. – Выясняется ученикам, что последнее разложение, т. е. $1 + 1 + 2$, не подходит под принятый порядок и есть видоизменение одного из первых трех». [24]

Почему этого последнего разложения не допускает г. Евтушевский? Почему должен быть тот порядок, который указан г. Евтушевским? – всё это дело одного произвола и фантазии. В сущности для всякого мыслящего человека понятно, что есть только одно основание всякого сложения и разложения и всей математики. Вот основание: $1 + 1 = 2$, 2

+ 1 = 3, 3 + 1 = 4 и т. д., – то самое, чему выучиваются дети всегда дома и что в просторечии называется: уметь считать до 10, до 20 и т. д. Этот процесс известен всякому ученику, и какое бы разложение ни делал г. Евтушевский, всякое объясняется одним этим. Мальчик, умеющий считать до 4-х, уже рассматривает 4 как одно целое, и также 3, и также 2, и также 1. Следовательно, ему известно, что 4 произошло из последовательного приложения по одной. Также известно, что 4 произошло из приложения два раза по 1 к 2, так как ему известно, что два раза один есть два. Чему же тут учатся дети? Или тому, что они знают, или тому процессу счета, который по фантазии учителя должен быть ими заучен. На-днях мне случилось быть свидетелем урока математики по методу Грубе. У ученика было спрошено: «сколько будет 8 и 7?» – Он заторопился и сказал: 16. Сосед его также поторопился и, не подняв левой руки, сказал: 8 и 8 будет 16, а без одного 15. Учитель строго остановил сказавшего это и заставил первого спрошенного прикладывать сначала к 8 по одному, пока он не дойдет до 15, хотя мальчик этот давно уже знал, что он ошибся. В школе этой проходило число 15, а 16 должно было быть неизвестно.

Я боюсь, что многие, читая или слушая все эти мои длинные опровержения приемов наглядного обучения и счета по Грубе, скажут: да про что же тут говорить? Разве не очевидно, что всё это есть бессмыслица, которую не стоит критиковать. К чему подбирать ошибки и промахи каких-то Бунакова и Евтушевского и критиковать то, что ниже всякой критики? Я сам так думал, пока не был наведен на наблюдение того, что делается в педагогическом мире, и не убедился, что гг. Бунаков и Евтушевский не какие-нибудь, а авторитеты в нашей педагогии, и что то, что они предписывают, уже исполняется в наших школах. По захолустьям уже можно найти учителей, в особенности учительниц, которые, разложив перед собой руководства Евтушевского и Бунакова, прямо по ним спрашивают, сколько будет одно перо и одно перо, и чем покрыта курица. Да, всё это было бы смешно, если бы это был только вымысел теоретика, а не указание для практического дела, и указание, которому уже следуют некоторые, и если бы это дело не касалось одного из самых важных людских дел в жизни – воспитания детей. Мне было смешно, когда я читал это, как теоретические фантазии; но когда я узнал и увидал, что это делают над детьми, мне стало и жалко и стыдно. В теоретическом отношении, не говоря о том, что они ошибочно определяют цель учения, – педагоги этой школы делают ту существенную ошибку, что они отступают от условий всякого преподавания, будет ли преподавание на высшей или на низшей ступени науки, в университете или в народной школе. Существенные условия всякого преподавания состоят в том, что из бесчисленного количества разнородных явлений избираются однородные явления, и законы этих явлений сообщаются учащимся. Так, при обучении языку (грамоте) сообщаются ученикам законы слова, в математике – законы чисел. Обучение языку состоит в сообщении законов разложения и обратного сложения речений, слов, слогов, звуков, – и законы эти составляют предмет обучения. Обучение математике состоит в сообщении законов сложения и разложения чисел (но прошу заметить, не в процессе сложения и разложения чисел, а в сообщении законов этого сложения и разложения). Так, первый закон состоит в том, что можно рассматривать собрание единиц, как единицу другого разряда, – то

самое, что делает всякий ребенок, говоря: $2 + 1 = 3$. Он рассматривает 2, как некоторую единицу. На этом законе основываются следующие законы нумерации, потом сложения и всей математики. Но произвольные разговоры об осе, лиске и т. под. или задачи, в пределах 10, разложения на все манеры – не могут составлять предмета обучения, так как они, во-первых, выступают из пределов предмета и, во-вторых, не трактуют о законах его.

Таким мне представляется дело с теоретической стороны; но теоретическая критика часто может ошибаться, и поэтому постараюсь сверить мои выводы с практическими данными. На экзамене г. Протопопов дал нам образец практических результатов, как наглядного обучения, так и математики по методу Грубе. Одному из старших мальчиков было сказано: положи руку под книгу, чтобы показать, что он обучен понятиям на и под, и умный мальчик, который знал, что на и под (я уверен), еще будучи трех лет, положил руку на книгу, когда ему сказали: положи под книгу. Такие примеры я постоянно видел, и они яснее всего показывают, как не нужно, чуждо, совестно, мне хочется сказать, это наглядное обучение русских детей. Русский ребенок не может и не хочет верить (он имеет слишком большое уважение к учителю и себе), чтобы его серьезно спрашивали, потолок внизу или наверху, или сколько у него ног. В арифметике мы тоже видели, что ученики г. Протопопова, не знавшие даже писать цифр и упражнявшиеся во всё время учения только в умственном счислении до 10, в продолжение получаса не переставали врать на самые разные манеры на вопросы, которые им задавал учитель в пределе чисел до 10. Стало быть, обучение умственному счислению ни к чему не повело, и трудность синтаксическая, состоящая в распутывании вопроса, дурно поставленного, осталась для них такою же, какою и была. И так, практические результаты бывшего экзамена не подтвердили полезности развития. Но я хочу быть вполне точным и добросовестным. Может быть, процесс развития, сначала ограничивающийся не столько изучением, сколько анализом того, что уже знают ученики, потом приносит результаты. Может быть, сначала учитель, посредством анализа овладевая умом учеников, впоследствии уже твердо и легко ведет их дальше и из тесной области описания стола и счета $2 + 1$ ведет их в действительную область знания, в которой ученики не ограничиваются учением того, что знают, но узнают уже и новое и узнают это новое новым, более легким, разумным способом. Это предположение подтверждается и тем, что все немецкие педагоги и последователи их, в том числе и г. Бунаков, прямо говорят, что наглядное обучение должно служить как бы вступлением к родиноведению и естествоведению. Но мы тщетно бы стали искать в руководстве г. Бунакова, каким образом преподавать это родиноведение, если подразумевать под этим словом какие-нибудь действительные знания, а не описания избы и сеней, – того, что знают дети. Г. Бунаков, на 200-й странице объяснив, как надо учить тому, где потолок и где печка, здесь очень кратко говорит: «теперь следовало бы перейти к третьей ступени наглядного обучения, содержание которой было определено мною так: «Изучение края, уезда, губернии, всего отечества, с его естественными произведениями и населением, в общих чертах, как очерк отечествоведения и начало естествознания, с преобладанием чтения, которое, опираясь на непосредственные наблюдения двух первых ступеней, расширяет умственный кругозор учащихся, сферу их

представлений и понятий». Уже из этого определения видно, что здесь наглядность является дополнением к объяснительному чтению и рассказу учителя, следовательно, и речь о занятиях третьего года более относится к рассмотрению второго занятия, входящего в состав учебного предмета, который называется родным языком, – объяснительного чтения.

Обращаемся к третьему году, к объяснительному чтению, но там не находим ровно ничего, указывающего на то, как передавать новые сведения, исключая того, что хорошо читать такие-то и такие-то книги и при чтении делать такие-то вопросы. Вопросы весьма странные (для меня, по крайней мере), как, например, сравнение статьи о воде Ушинского и статьи о воде Аксакова, и требование от учеников, чтобы они объяснили, что Аксаков рассматривает воду, как явление природы, а Ушинский, как вещество, и т. д. Стало быть, встречаем то же самое навязывание ученикам взглядов, подразделений, (большею частью неверных) учителя, а ни одного слова, ни одного намека на то, каким же способом передаются какие-нибудь новые знания.

Неизвестно, что́ будет преподаваться: естественная история, география ли? Ничего нет, кроме чтения с вопросами, в роде тех, которые я привел. По другой стороне обучения слову – грамматике и правописанию – точно так же тщетно бы мы стали искать какого-нибудь нового приема обучения, основанного на предшествовавшем развитии. Всё та же старая грамматика Перевлесского, начинающаяся с философских определений и потом с синтаксического разбора, служит основанием всех новых грамматических руководств, и руководства г. Бунакова.

В математике тоже тщетно бы стали мы искать, на той ее ступени, где начинается действительное обучение математике, чего-нибудь нового, облегченного, основанного на всем предшествовавшем развитии 2-х годовых уроков до 20-ти. Там, где действительно в арифметике встречаются трудности, где ученику надо объяснить предмет с разных сторон, как-то: при нумерации, при сложении, при вычитании, при делении, при делении и умножении дробей, – не находишь и тени чего-нибудь облегченного, какого-нибудь нового объяснения, а есть только выписки из старых арифметик.

Характер этого преподавания остается везде один и тот же. Всё внимание обращается на то, чтобы учить тому, что́ ученик знает. А так как ученик знает то, чему его учат, и легко, по желанию учителя, передает в том и в другом порядке то, что́ от него требуется, то учителю кажется, что он чему-то учит и успехи учеников большие, и учитель, не обращая никакого внимания на то, что́ составляет самую трудность учения, т. е. учить новому, преспокойно толчется на одном месте. От этого происходит, что наша педагогическая литература завалена руководствами для наглядного обучения, для предметных уроков, руководствами, как вести детские сады (одно из самых безобразных порождений новой педагогики), картинками, книгами для чтения, в которых повторяются всё те же и те же статьи о лисице, о тетереве, те же стихи, для чего-то написанные прозой, в разных перемещениях и с разными объяснениями; но у нас нет ни одной новой статьи для детского чтения, ни одной грамматики русской, ни славянской, ни славянского лексикона, ни арифметики, ни географии,

ни истории для народных школ. Все силы поглощены на руководства к обучению детей тому, чему не нужно и нельзя учить детей в школе, чему все дети учатся из жизни. И понятно, что книги этого рода могут являться без конца. Ибо грамматика, арифметика может быть одна, но упражнений и рассуждений в роде тех, которые я приводил из Бунакова, и порядков разложения чисел из Евтушевского, может быть бесчисленное количество. Педагогика находится в том же положении, в каком бы находилась наука о том, как должно ходить человеку; и люди стали бы искать правил, как учить детей ходить, предписывая им сокращать тот мускул, вытянуть другой и т. д., и т. д. Такое положение новой педагогики прямо вытекает из двух ее основных положений: 1) что цель школы есть развитие, а не наука, и 2) что развитие и средства достижения его могут быть определены теоретически. Из этого последовательно вытекало то жалкое и часто смешное положение, в котором находится школьное дело. Силы тратятся напрасно: народ, в настоящую минуту жаждущий образования, как иссохшая трава жаждет воды, готовый принять его, просящий его, – вместо хлеба получает камень и находится в недоумении: он ли ошибался, ожидая образования, как блага, или что-нибудь не так в том, что ему предлагают? Что дело стоит так, не может быть ни малейшего сомнения для всякого человека, который узнает нынешнюю теорию школьного дела и знает действительное состояние его среди народа. Но невольно представляется вопрос: каким образом дело стало в такое странное положение? каким образом люди честные, образованные, искренно любящие свое дело и желающие добра, каковыми я считаю огромное большинство моих оппонентов, могли стать в такое странное положение и так глубоко заблудиться?

Вопрос этот занимал меня, и я постараюсь сообщить те ответы, которые я нашел на него. На это было много причин. Самая естественная причина, приведшая педагогику на тот ложный путь, на котором она находится, есть критика старого, критика только для критики, без постановки новых начал вместо тех, которые критиковались. Всем известно, что критика есть легкое дело и что она бывает совершенно бесплодна и часто вредна, если рядом с осуждением чего бы то ни было не указывают те начала, на основании которых осуждается. Если говорится, что это дурно потому, что мне не нравится, или потому, что все говорят, что это дурно, или даже потому, что это действительно дурно, но если я не знаю, как должно быть хорошо, то эта критика будет всегда бесполезна и вредна. Воззрения педагогов новой школы основаны прежде всего на критике прежних приемов. Даже теперь, когда, казалось бы, уже лежачего не бьют, в каждом руководстве, в каждой беседе мы читаем и слышим, что вредно читать без понимания, что нельзя заучивать определение числа и действий над числами, что бессмысленное заучивание вредно, что знать действия с тысячами, не умея считать $2 + 3$, вредно и т. под. Главная исходная точка есть критика старых приемов и придумывание новых, сколь возможно более противоположных старым, но отнюдь не постановка новых оснований педагогики, из которых могли бы вытекать новые приемы.

Критиковать употреблявшийся способ обучения грамоте посредством заучивания целых страниц псалтыря и обучения арифметике посредством учения наизусть того, что есть число и т. п., очень легко. Замечу, во-первых, что теперь и не нужно нападать на эти приемы, что едва ли есть еще такие учителя, которые отстаивали бы их, и во-вторых, что

если, критикуя такие явления в печати и здесь в заседаниях (как я заметил), хотели дать почувствовать, что я защитник старинного способа обучения, то это происходило только от того, что мои возражатели, по молодости лет, вероятно и не знали, что, чуть не 20 лет тому назад, я, сколько имел умения и силы, боролся с этими старыми приемами педагогики и содействовал их уничтожению.

Итак было найдено, что старые приемы обучения никуда не годятся, и, не поставив никаких новых основ, стали искать новых приемов. Я потому говорю: не поставив новых основ, что единственные прочные основы педагогики есть только две:

1) Определение критерия того, чему нужно учить, и 2) критерия того, как нужно учить, т. е. определение того, что избранные предметы суть наинужнейшие, и того, что избранный способ есть наилучший.

Никто даже не обратил внимания на эти основы, а каждая школа в оправдание свое подделала себе известные квази-философские, оправдывающие ее рассуждения. Но именно эта теоретическая подкладка, как нечаянно совершенно верно выразился г. Бунаков, не может считаться основой. Ибо точно такая же теоретическая подкладка была и у старого способа обучения.

Действительный же насущный вопрос педагогики, который 15-ть лет тому назад я тщетно пытался поставить во всей его значительности, вопрос: почем знать, чему и как учить? остался даже не затронутым. Вследствие этого произошло то, что, как скоро стало очевидно, что старый способ не годится, не стали отыскивать, почему и как узнать, какой будет лучше способ, а тотчас же стали искать другой, самый противоположный старому. Поступили так же, как бы поступил человек, у которого к зиме в доме оказалось бы холодно, и он, не позаботясь о том, почему холодно и как пособить горю, пошел бы отыскивать другой дом, который был бы как можно менее похож на прежний. Я был тогда за границей и помню везде встречавшихся мне тогда скитавшихся по Европе послов, разыскивающих новую веру, т. е. чиновников министерства, изучавших немецкую педагогику.

Мы избрали приемы обучения ближайших соседей наших, немцев, во-первых, потому, что мы всегда особенно склонны подражать немцам; во-вторых, потому, что это был способ самый сложный и хитрый, а уж если брать чужое, то, разумеется, самое последнее – модное и хитрое; а в-третьих, в особенности потому, что эти приемы были более всего противоположны нашим старым приемам. Итак, новые приемы взяты у немцев, и не одни, а с теоретической подкладкой, т. е. квази-философским оправданием этих приемов. И теоретическая подкладка эта оказала и оказывает большие услуги. Как скоро родители или просто здравомыслящие люди, занимающиеся делом образования, выражают сомнение в том, что в самом ли деле хороши эти приемы, им говорят: а знаменитый Песталоци, а Дистервег, а Денцель, а Вурст, а методика, эвристика, дидактика, концентризм? – и смельчаки махают рукой и говорят: «ну, Бог с ними. Они лучше знают». В этих немецких приемах была еще и та большая выгода для учителей (причина, по которой за эти приемы особенно горячо держатся), что при них учителю не нужно много старания, не нужно дальше и дальше учиться, не нужно работать

над собой и над приемами обучения. Большую часть времени по этой методе учитель учит тому, что дети знают, да кроме того, учит по руководству, и ему легко. И бессознательно, по врожденной человеческой слабости, учитель дорожит этой легкостью. Весьма приятно, с твердым убеждением, что я учу и делаю дело важное и самое современное, рассказывать детям из книжки про суслика или про то, что у лошади 4 ноги, или переставлять кубики по 2 и по 3 и спрашивать, сколько будет 2 и 2; но если бы потребовалось вместо суслика рассказать или прочесть что-нибудь точно интересное, дать основания грамматики, географии, священной истории и 4-х правил, то учитель сейчас бы был приведен к тому, чтобы поработать над собой, перечитать многое, освежить свои знания.

Итак, окритикован старый прием, взят у немцев другой. Способ этот так чужд нашему русскому, не-педантическому складу ума, уродства его так ярко бросаются в глаза, что, казалось бы, способ этот никак не может привиться в России, а между прочим он прилагается, хотя и в малых размерах, но прилагается и даже дает в некотором отношении результаты иногда лучшие, чем старый церковный способ. Это происходит оттого, что так как способ взят у нас (и в Германии первоначально вытек) из критики старого приема, то в этом способе действительно откинута все недостатки старого, хотя именно в крайнем противоположении старому, доведенном с особенным, свойственным немцам педантизмом до последней крайности, проявились новые недостатки, едва ли не большие, чем прежние. Прежде учили грамоте у нас, присоединяя к согласному звуку ненужные длинные прибавки (буки-уки, веди-еди), у немцев es, em, be, se и т. д., т. е. присоединяя гласную к согласному звуку то сзади, то спереди, и в этом лежало затруднение. Теперь впали в другую противоположность и хотят называть согласный звук без присоединения гласной, что, очевидно, невозможно. В грамматике Ушинского (Ушинский – родоначальник у нас звуковой методы) и во всех звуковых руководствах при изложении грамматики согласные звуки определяются так: тот звук, который нельзя выговорить отдельно. [25] И этому-то самому звуку учат прежде всего ученика. Когда я делал замечание, что нельзя выговорить отдельно бь, а выходить всегда почти бы, мне говорили, что это происходит от того, что не все это умеют, что надо большое искусство, чтобы выговаривать согласный звук. И я сам видел, как г-н Протопопов, когда ученик, по моим понятиям, выговорил совершенно удовлетворительно коротко бь, поправлял его раз 10-ть до тех пор, пока он оторвал, сколько можно. И сь этих-то бь, сь, с тех звуков, которых нельзя выговорить, как их определяет Ушинский, или для выговора которых нужна особенная виртуозность, – с этих звуков начинают ученье грамоте по педантическим немецким руководствам.

Прежде учили наизусть без смысла склады (это было дурно); в крайнюю противоположность этому, новая манера предписывает совсем не отделять складов, что решительно невозможно в длинном слове и что в действительности никогда не исполняется. Всякий учитель по звуковому способу чувствует необходимость дать ученику отдохнуть на одной части слова и выговорить ее отдельно. Это делал и г-н Протопопов, но ни за что не сознается в этом, потому что это было бы признание в складах. Прежде читали непонятный для детей по слишком высокому и глубокому смыслу псалтырь (что было дурно); в противоположность

этому заставляют читать неимеющие уже никакого содержания фразы и заставляют объяснять всякое понятное слово или заучивать непонятное. В старой школе учитель ничего не говорил с учениками; теперь предписано учителю говорить с учениками что попало, или то, что они знают, или то, чего не нужно знать. В математике прежде заучивали определение действий, теперь и самих действий уже не делают, так как только на 3-й год, по Евтушевскому, приступают к нумерации и предполагают, что нужно учить детей в продолжение целого года считать до 10. Прежде заставляли учеников делать действия с отвлеченными большими числами, не обращая внимания на другую сторону математики, распутывание задачи (составление уравнения). Теперь учат распутыванию задач, составлению уравнений на малых числах прежде, чем ученики знают еще нумерацию и обращение с действиями. Тогда как всякому учителю опыт показывает, что трудность составления уравнений или распутывания задач преодолевается только общим, не школьным, а жизненным развитием. Было замечено, — что совершенно справедливо, — что нет лучшего пособия для ученика, когда он затрудняется постановкой задачи с большими числами, как то, чтобы дать ему точно такую же задачу на малых числах. Ученик, из жизни научившийся решать ощупью задачи с малыми числами, сознаёт процесс решения и этот процесс переносит на задачу с большими числами. Заметив это, новые педагоги стараются обучать только распутыванию задач на малых числах, т. е. тому самому, что не может быть предметом обучения, а есть дело жизни. В преподавании грамматики новая школа осталась так же последовательна своей исходной точке, — критике старого и усвоению самого противоположного приема. Прежде заучивали наизусть определение частей речи и от этимологии переходили к синтаксису; теперь начинают не только с синтаксиса, но и с логики; которую пытаются передать детям. По грамматике г-на Бунакова, которая есть сокращение грамматики Перевлесского, даже с выборами тех же примеров, изучение грамматики начинается с разбора синтаксического, столь трудного и, скажу даже, шаткого в русском языке, не подчиняющемся вполне классическим формам синтаксиса. Так что в общем новая школа отстранила некоторые недостатки, из которых главные — лишние прибавки к согласной и заучивание наизусть определений, и в этом имеет преимущество перед старым способом и дает в чтении и письме иногда лучшие результаты; но за то внесла новые недостатки, состоящие в том, что содержание чтения есть самое бессмысленное, и в том, что арифметика, как учение, уже совершенно не преподается.

В практике (ссылаюсь в этом на всех инспекторов училищ, на всех членов училищных советов, посещавших училища, на всех учителей), в практике, в массе школ, где предписывается эта немецкая метода, совершается за редкими исключениями вот что. Дети учатся не по звуковому, а по буквослагательному способу, называют вместо бь согласную бы, вы, и разделяют слова на склады. Наглядное обучение совсем опускается, арифметика вовсе нейдет, и читать детям совершенно нечего. Учителя, бессознательно для самих себя, отступают от требований теоретических и подделываются под требования народа. Эти практические результаты, везде повторяющиеся, казалось, могли доказать неверность самого метода; но в среде педагогов, тех, которые пишут руководства и предписывают правила, существует такое полное незнание и нежелание знать народ и его требования, что отношение действительности к этим приемам несколько не нарушает хода

их дела. Трудно представить себе то воззрение на народ, которое существует в этом мире педагогов, и из которого вытек их метод и все дальнейшие приемы обучения. Г. Бунаков с необыкновенною наивностью, в доказательство того, как необходимо наглядное обучение и развитие для детей в русской школе, приводит слова Песталоци: «Пусть кто-нибудь, живший среди простого народа, – говорит он, – опровергнет мои слова, что ничего нет труднее, как передать какое-либо понятие этим существам. Да этому никто и не противоречит. Швейцарские священники подтверждают, что, когда народ приходит к ним для обучения, он не понимает, что ему говорят, а священники не понимают, что им говорит народ. Городские жители, переселяющиеся в деревню, изумляются неспособности туземцев говорить; проходят годы, пока деревенская прислуга научается объясняться с хозяевами». Это – то отношение простолюдина в Швейцарии к образованному сословию полагается основанием такого же отношения у нас.

Полагаю излишним распространяться о том, что всякому известно, что во всей Германии народ говорит особенным языком, называемым платдейч, и что в немецкой Швейцарии этот платдейч особенно далек от немецкого языка, а что в России, напротив, мы часто говорим дурным языком, а народ всегда хорошим, и что в России будет гораздо вернее, если слова Песталоци сказать от лица мужиков, говорящих об учителях. Мужик и крестьянский мальчик скажут совершенно справедливо, что весьма трудно понимать, что говорят эти существа, подразумевая учителей. Незнание народа так полно в этом мире педагогов, что они смело говорят, будто в крестьянскую школу приходят дикари, и потому смело учат их тому, что вниз, что вверх, что классная доска стоит на подставке и под нею лоточек. Они не знают того, что если бы ученики спрашивали учителя, то очень много бы оказалось вещей, которых не знает учитель, что если, например, стереть краску с доски, то всякий почти мальчик скажет, из какого дерева эта доска: еловая, липовая или осиновая, чего не скажет учитель; что про кошку и курицу мальчик расскажет всегда лучше учителя, потому что он наблюдал их больше учителя; что вместо задачи о возах мальчик знает задачи: о воронах, о скотине, о гусях. (О воронах: летело стадо ворон и стояли дубы, если сядет по две вороны, ворон не достанет, сядет по одной – дуба не достанет. Сколько ворон, сколько дубов? О скотине: на 100 рублей купить 100 скотин: телят по полтине, коров по 3 р., быков по 10 р. Сколько быков, коров и телят?) Педагоги немецкой школы и не подозревают той сметливости, того настоящего жизненного развития, того отвращения от всякой фальши, той готовой насмешки над всем фальшивым, которые так присущи русскому крестьянскому мальчику – и только потому так смело (как я сам видел) под огнем 40 пар умных детских глаз на посмешище им выделывают свои штуки. Только от этого настоящий учитель, знающий народ, как бы строго ему ни предписывали учить крестьянских детей тому, что низ, что верх, и что 2 и 3 будет 5, ни один настоящий учитель, знающий тех учеников, с которыми он имеет дело, не будет в состоянии этого делать.

И так главные причины, по которым мы впали в такое странное заблуждение, суть: 1) незнание народа, 2) невольно подкупающая легкость учения тому, что знают ученики, 3) склонность наша к заимствованию от немцев, и 4) критика старого без постановки новых основ. Эта последняя причина привела педагогов новой школы к тому,

что, несмотря на крайнее различие по внешности нового способа от старого, он совершенно тождествен ему по своим основаниям, и потому по приемам обучения и по результатам. При том и при другом способе существенная основа состоит в том, что обучающий твердо и несомненно знает, чему и как нужно обучать, и это свое знание не почерпает из требований народа и из опыта, но раз навсегда теоретически решил, что именно тому и так нужно учить, и так учит. Педагог старинной школы, которую я для краткости назову церковной, знает твердо и несомненно, что надо учить по часовнику и псалтырю, заучивая наизусть, и не допускает никаких изменений в своих приемах; точно так же учитель новой немецкой школы знает твердо и несомненно, что надо учить по Бунакову и Евтушевскому, начинать со слов ус и оса, спрашивать о том, что наверху, что внизу, и рассказывать о любимом суслике, и не допускает никаких изменений в своих приемах. Оба основываются на твердом убеждении, что они знают наилучшие приемы. Из одинаковости основ вытекает и дальнейшее сходство. Учитель церковной грамоты, если вы ему скажете, что по его способу продолжительно и с трудом учатся дети читать и писать, ответит вам, что дело не в чтении и письме, а в Божественном учении, под которым подразумевается изучение церковных книг. То же самое скажет вам и учитель русской грамоты по немецкому способу. Он скажет (все говорят и пишут это), что дело не в быстроте приобретения искусства чтения, писания и счета, а в развитии. Оба кладут цель обучения в чем-то независимом от чтения, письма и счета, т. е. науки, а в чем-то другом – несомненно нужном.

Сходство это продолжается до мельчайших подробностей. Как в том, так и в другом способе, всякое учение до школы, всякое приобретенное знание вне школы не принимается во внимание, – все поступающие ученики считаются одинаково незнающими и всех заставляют учиться сначала. Если в церковную школу поступает мальчик, знающий буквы или склады: а, бе, его переучивают сначала по буки-азь – ба. То же самое делается и в немецкой школе, и г. Протопопов прилагал большие усилия, чтобы переучить мальчиков в своей школе с бе на бь и жаловался мне, что это стоит ему большого труда.

Точно так же, как в той, так и в другой школе случается, что некоторым детям не задается грамота. (Ссылаюсь на всех бывших учителей школы, шедших по моему способу, что в моих школах не было ни разу ни одного подобного случая.) Мы видели, что из 7-ми учеников г. Протопопова один оказался такой, которому грамота в науку не пошла.

Точно так же, как в том, так и в другом способе, механическая сторона обучения преобладает над умственной. Как в церковных, так и в этих школах ученики отличаются хорошим почерком и выговором при чтении, совершенно точным, т. е. не так, как говорится, а так, как пишется. Точно так же, как при том, так и при другом способе в школе царствует постоянный внешний порядок, и дети находятся под постоянным страхом и могут, быть руководимы только при величайшей строгости. Г. Королев упомянул вскользь о том, что при звуковом обучении не пренебрегаются колотушки. Я видел это в школах немецкой марки и полагаю, что без колотушек даже невозможно обойтись в новой немецкой школе, так как она точно так же, как и церковная

школа, учит, не спрашиваясь о том, что интересно знать ученику, а учит тому, что, по убеждению учителя, кажется нужным, и потому школа эта может основываться только на принуждении. А принуждение достигается с детьми обыкновенно побоями. Церковная школа и новая немецкая, исходя из одинаковых основ и приходя к одинаковым результатам, совершенно схожи. Но если бы выбирать из двух, я бы выбрал всё-таки церковную. Недостатки одинаковы, но на стороне церковной школы 1000-летняя привычка и авторитет церкви, имеющий такую силу в народе.

Окончив разбор и критику немецкой школы, я считаю нужным, – в виду высказанного мною, что критика тогда только плодотворна, когда она, осуждая, указывает на то, чем бы должно было быть то, что дурно, – я считаю нужным сказать о тех основах обучения, которые я считаю законными и на которых основываю свой метод обучения.

Для того, чтобы высказать, в чем я полагаю эти несомненные основы всякой педагогической деятельности, я должен повторяться, то есть повторять то, что высказано было мною 15 лет тому назад, в издававшемся мною педагогическом журнале «Ясная поляна». Повторение это не будет скучно для педагогов новой школы, так как писанное мною тогда не то что забыто, но никогда и не было принято во внимание педагогами, – а между тем я продолжаю думать, что только то, что высказано было мною тогда, могло поставить педагогику, как теорию, на твердую почву. 15 лет тому назад, когда я взялся за дело народного образования, без всяких предвзятых теорий и взглядов на дело, с одним только желанием прямо, непосредственно содействовать этому делу, будучи учителем в своей школе, я тотчас же столкнулся с двумя вопросами: 1) чему нужно учить? и 2) как нужно учить?

В то время, как и теперь, существовало величайшее разноречие в ответах на эти вопросы.

Я знаю, что некоторым педагогам, заключенным в своем узком теоретическом кружке, кажется, что только и света, что из окошка, и что разноречия никакого уже нет.

Я прошу тех, которые так думают, заметить, что им только так кажется, точно так же, как это кажется в кружках, им противоположных. Во всей же массе людей, заинтересованных образованием, существует, как и прежде существовало, величайшее разноречие. В то время, как и теперь, одни, – отвечая на вопрос: чему надо учить? – говорили, что, кроме грамоты, самые полезные для первоначальной школы знания суть знания естественные; другие, как и теперь, говорили, что это не нужно и даже вредно; так же как и теперь, одни предлагали историю, географию, другие отрицали их необходимость; одни предлагали славянский язык и грамматику, закон Божий, другие находили и это излишним и приписывали главную важность развитию. По вопросу, как учить, было и есть еще большее разногласие. Предлагались я предлагаются самые противоположные один другому приемы обучения грамоте и арифметике.

В книжных лавках рядом продавались самоучители по буки-азь – ба, уроки Бунакова, карточки Золотова, азбуки г-жи Дараган, и все имели

своих сторонников. Встретившись с этими вопросами и не найдя на них никакого ответа в русской литературе, я обратился к европейской. Прочтя то, что было написано об этом предмете, познакомившись лично с так называемыми лучшими представителями педагогической науки в Европе, я нигде не только не нашел какого-нибудь ответа на занимавший меня вопрос, но убедился, что вопроса этого для педагогики, как науки, даже и не существует, что каждый педагог известной школы твердо верит, что те приемы, которые он употребляет, суть наилучшие, потому что они основаны на абсолютной истине, и что относиться к ним критически было бы бесполезно. Между прочим, потому ли, что, как я сказал, я взялся за дело народного образования без всяких предвзятых теорий, или потому, что я взялся за это дело, не издав заранее предписывая законы, как надо учить, а сам стал школьным учителем в глухой деревенской народной школе, — я не мог отказаться от мысли, что необходимо должен существовать критерий, по которому решается вопрос, чему и как лучше учить. Учить ли наизусть псалтырь или классификацию организмов? учить ли по звуковой, переведенной с немецкого азбуке, или по часовнику? В решении этих вопросов мне помогли некоторый педагогический такт, которым я одарен, и в особенности то близкое и страстное отношение, в которое я стал к делу. Вступив сразу в самые близкие, непосредственные отношения с теми 40 маленькими мужичками, которые составляли мою школу (я их называю маленькими мужичками потому, что я нашел в них те самые черты сметливости, огромного запаса сведений из практической жизни, шутовства, простоты, отвращения от всего фальшивого, которыми вообще отличается русский мужик), увидав эту восприимчивость, открытость к приобретению тех знаний, в которых они нуждались, я тотчас же почувствовал, что старинный церковный способ обучения уже отжил свой век и не годится для них. И я стал испытывать другие предлагаемые приемы обучения; но так как принуждение при обучении, и по убеждению моему, и по характеру мне противно, я не принуждал, и как скоро замечал, что что-нибудь неохотно принимается, я не насиловал и отыскивал другое. Из этих опытов оказалось для меня и для тех учителей, которые вместе со мною в Ясной поляне и других школах, на тех же основаниях свободы, занимались преподаванием, что почти всё то, что пишется в педагогическом мире для школ, отделяется неизмеримой пучиной от действительности, и что из предлагаемых методов многие приемы, как напр., наглядное обучение, естественные науки, звуковые приемы и другие, вызывают отвращение и насмешку, и не принимаются учениками. Мы стали отыскивать то содержание и те приемы, которые охотно воспринимались учениками, и напали на то, что составляет мой метод обучения. Но этот метод становился на ряду со всеми другими методами, и вопрос о том, почему он лучше других, оставался точно так же нерешенным. Следовательно, вопрос о том, в чем состоит критерий того, чему и как должно учить, получал для меня еще большее значение; только решив его, я мог быть уверен, что то, чему и как я учил, не было ни вредно, ни бесполезно. Вопрос этот как тогда, так и теперь представляется мне краеугольным камнем всей педагогики, и разрешению этого вопроса я посвятил издание педагогического журнала «Ясная Поляна». В нескольких статьях (мне очень приятно было слышать цитаты из них именно потому, что я не отрекаюсь теперь от высказанного тогда) я старался поставить этот вопрос во всей его значительности и, сколько умел, старался разрешить его. В то время я не нашел в педагогической литературе не

только сочувствия, не нашел даже и противоречий, но совершеннейшее равнодушие к поставленному мною вопросу. Были нападки на некоторые подробности, мелочи, но самый вопрос, очевидно, никого не интересовал. Я тогда был молод, и это равнодушие огорчало меня. Я не понимал, что я с своим вопросом: почему вы знаете, чему и как учить? – был подобен тому человеку, который бы, положим, хоть в собрании турецких пашей, обсуждающих вопрос о том, как бы побольше с народа собрать податей, предложил бы им следующее: «Гг., чтобы знать, с кого сколько податей, надо разобрать вопрос: на чем основано наше право взимания?» Очевидно, все паши продолжали бы свое обсуждение о мерах взыскания и только молчанием отозвались бы на неуместный вопрос. Но обойти вопрос нельзя. 15 лет тому назад на него не обратили внимания, и педагоги каждой школы, уверенные, что все остальные врут, а они правы, преспокойно предписывали свои законы, основывая свои положения на философии весьма сомнительного свойства, которую они подкладывали под свои теориейки.

А между прочим вопрос этот совсем не так труден, если мы только совершенно отрешимся от предвзятых теорий. Я пытался разъяснить и разрешить этот вопрос и, не повторяя тех доводов, которые желающий может прочесть в статье, которую приводил г. Рохманинов, я выскажу результаты, к которым я был приведен. «Единственный критериум педагогики есть свобода, единственный метод есть опыт». И я после 15-ти лет ни на волос не изменил своего мнения, но считаю нужным с большей определенностью изложить то, что я разумею под этими словами относительно не только вообще образования, но и частного вопроса народного образования в первоначальной школе. Лет 100 тому назад ни в Европе, ни у нас вопрос о том, чему и как учить, не мог иметь места. Образование было неразрывно связано с религией. Учиться грамоте значило учиться священному писанию. В магометанских населенных до сих пор существует еще во всей силе эта связь между грамотой и религией. Учиться – значит учить Коран и потому арабский язык. Но как скоро критериумом того, чему нужно учить, перестала быть религия, и школа стала независима от нее, вопрос этот должен был явиться. Но он не явился потому, что школа не вдруг, а незаметными шагами освобождалась от зависимости от религии. Теперь всеми признано, и совершенно справедливо, по моему мнению, что религия не может служить ни содержанием, ни указанием метода образования, но что образование имеет своим основанием другие требования. В чем же состоят эти требования, – на чем они основаны? Для того, чтобы эти основания были несомненны, необходимо: или чтобы они философски несомненно были доказаны, или чтобы, по крайней мере, все образованные люди были в них согласны. Так ли это? В том, что в философии не найдены те основы, на которых может строиться определение того, чему нужно учить, не может быть никакого сомнения, тем более что самое дело это не есть отвлеченное, а практическое, зависящее от бесчисленных жизненных условий. Еще менее можно найти эти основы в общем согласии всех людей, занимающихся этим делом, в согласии, которое бы мы могли принять за практическое основание, как выражение здравого смысла всех. Не только в деле народного, но и в деле высшего образования мы видим полнейшее разногласие между лучшими представителями образования, как, например, в вопросе о классицизме и реализме. И, несмотря на отсутствие основ, мы видим однако, что образование идет своим путем и в общей массе

руководствуется только одним принципом, именно свободой. Рядом существуют классическая и реальная школа, из которых каждая готова считать себя единственной настоящей школой, и обе удовлетворяют потребности, так как родители отдадут своих детей и в ту, и в другую.

В народной школе точно так же право это определять то, чему надо учиться, с какой бы стороны мы ни рассматривали этот вопрос, принадлежит народу, т. е. или самим ученикам, или родителям, посылающим детей в школу, и потому ответ на вопрос, чему учить детей в народной школе, мы можем получить только от народа. Но мы скажем, может быть, что нам, высокообразованным людям, не следует покоряться требованиям грубого народа, нам надо учить народ, чего ему желать. Так думают многие, но на это могу сказать только одно: дайте твердое, несомненное основание, почему то или другое избрано вами; покажите мне такое общество, в котором бы не было двух диаметрально противоположных воззрений на образование между высоко образованными, где бы не повторялось постоянно, что если попало образование в руки духовенства – народ образуют в одном духе, если образование в руках прогрессистов – народ образуют в другом духе; покажите мне такое общество, в котором бы этого не было, – и я соглашусь с вами. До тех же пор, – пока этого нет, нет другого критериума, как свобода учащегося, причем на место учащихся детей в деле народной школы становятся их родители, т. е. требования народа. Требования эти не только определены, совершенно ясны, везде по всей России одинаковы, но они так разумны и так широки, что включают в себе все самые разнородные требования людей, спорящих о том, чему нужно учить народ. Требования эти следующие: знание русской и славянской грамоты и счет. Народ везде одинаково и несомненно и исключительно определяет для своего образования эту программу и всегда и везде ею удовлетворяется, – всякие же естественные истории, географии и истории (кроме священной), всякое наглядное обучение, народ везде и всегда считает бесполезными пустяками. Программа замечательна не одним единомыслием и твердой определенностью, но, по моему мнению, широтой своих требований и верностью взгляда. Народ допускает две области знания, самые точные и не подверженные колебаниям от различных взглядов, – языки и математику, а всё остальное считает пустяками. Я думаю, что народ совершенно прав. Во-первых, потому, что в этих знаниях не может быть полузнания, фальши, которых он терпеть не может. Во-вторых, потому, что область обоих этих знаний огромна. Русская и славянская грамота и счет, т. е. знание одного мертвого и своего живого языка с их этимологическими и синтаксическими формами и литературой, и арифметика, т. е. основание всей математики, составляют программу знаний, которыми, к несчастью, обладают очень редкие люди из образованного сословия. В-третьих, народ прав потому, что по этой его программе он будет обучаться в первоначальной школе только тому, что откроет ему все дальнейшие пути знания; ибо очевидно, что основательное знание двух языков и их форм, и сверх того знание арифметики – открывает вполне пути к самостоятельному приобретению всех других знаний. Народ, как будто чувствуя тот ложный прием, с которым к нему относятся, когда ему предлагают неправильные, несвязные отрывки винегрета разных знаний, отталкивает от себя эту ложь и говорит: «мне одно нужно знать, церковный и свой язык и законы чисел, а те знания, если они понадобятся мне, я сам возьму». Итак, если допустить критериумом

того, чему учить, свободу, то программа народных училищ до тех пор, пока народ не заявил новых требований, ясно и твердо определяется. Славянский, русский язык и арифметика, до высшей возможной степени, и ничего, кроме этого. Это есть определение пределов программы народной школы, при котором однако же никак нельзя сказать, чтобы требовалось ведение этих трех предметов равномерно. При такой программе, конечно, желательно бы было достижение и равномерных успехов по всем трем предметам; но нельзя сказать, чтобы преобладание одного предмета над другим было бы вредно. Задача состоит только в том, чтобы не выходить из пределов программы. Может случиться, что по требованиям родителей, и в особенности по знаниям учителя, выдастся особенно один предмет: у церковнослужителя – славянский язык, у учителя из уездного училища – или русский язык, или арифметика; во всех этих случаях требования народа будут удовлетворены, и преподавание не отступит от своего основного критерiums.

Вторая сторона вопроса как учить, т. е. как узнать, какой метод наилучший, точно так же осталась и остается нерешенною.

Как в первой стороне вопроса: чему учить? – предположение, что на основании рассуждений можно основывать программу учения, приводит к противоречащим одна другой школам, – точно то же можно видеть и в вопросе: как учить? Возьмем самую первую ступень обучения грамоте. Один утверждает, что легче всего по карточкам; другой – по бѣ въ; третий – по Корфу; четвертый – по бе, ве, ге и т. под. На последнем заседании кто-то из гг. членов говорил, что келейницы-девушки выучивают читать по буки-аз – ба в шесть недель. И каждый учитель, убежденный в превосходстве своего способа, доказывает это превосходство или тем, что он скорее других выучивает, или рассуждениями в роде тех, которые приводят г. Бунаков и немецкие педагоги. В настоящее время, когда есть сотни приемов, надо же точно знать, чем руководствоваться при выборе. Ни теория, ни рассуждения, ни даже самые результаты учения не могут вполне показать этого.

Образование, учение рассматриваются обыкновенно отвлеченно, т. е. рассматривается вопрос о том, как наилучшим и наилегчайшим способом произвести над известным субъектом (один ли это ребенок, или масса детей) известное действие обучения. Взгляд этот совершенно ложен. Всякое образование и учение не может быть рассматриваемо иначе, как известное отношение двух лиц или двух совокупностей лиц, имеющих целью образование или обучение. Это определение, более общее, чем другие определения, в особенности относится к народному образованию, в котором дело идет об образовании огромного количества лиц и при котором не может быть речи об идеальном образовании. Вообще при народном образовании нельзя ставить вопрос так: как дать наилучшее образование? – всё равно, как нельзя при вопросе о питании народа ставить вопрос: как испечь самый питательный и лучший хлеб? А надо ставить вопрос: как при данных людях, желающих учиться и желающих учить, устроить наилучшее отношение, – или: как из данной решетной муки сделать наилучший хлеб? Следовательно, вопрос: как учить? какой наилучший метод? – есть вопрос о том, какое отношение между учащим и учащимся будет наилучшее?

Никто, вероятно, не станет спорить, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности; что противоположное естественному отношению есть отношение принудительности. Если это так, то мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении. Чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим, тем хуже. Я очень рад, что мне не приходится доказывать этой очевидной истины. Все согласны, что так же как при гигиене не может быть полезно употребление каких-нибудь кушаний, лекарств, упражнений, возбуждающих отвращение или боль, так и при учении не может быть необходимости принуждать детей заучивать что-нибудь им скучное и противное, и что если необходимость заставляет принуждать детей, то это доказывает только несовершенство метода. Всякий учивший детей вероятно замечал, что чем хуже сам учитель знает предмет, которому он учит, чем меньше он его любит, тем ему нужнее строгость и принуждение; напротив, чем больше учитель знает и любит предмет, тем естественнее и свободнее его преподавание. В той мысли, что для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика, согласны все педагоги противной мне школы. Разница между нами только та, что это положение о том, что учение должно возбуждать интерес ребенка, у них затеряно в числе других, противоречащих этому положений о развитии, в котором они уверены и к которому принуждают; тогда как я возбуждение интереса в ученике, наивозможнейшее облегчение и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мерилем хорошего и дурного учения.

Всякое движение вперед педагогики, если мы внимательно рассмотрим историю этого дела, состоит только в бдльшем и бдльшем приближении к естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности и в бдльшей облегченности учения.

Мне делали в старину, и теперь, знаю, сделают возражение, состоящее в том, как найти эту границу свободы, которая должна быть допускаема в школе? На это отвечу, что граница этой свободы сама собой определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; что свобода эта не может быть предписываема; мера этой свободы есть только результат большего или меньшего знания и таланта учителя. Свобода эта не есть правило, но она служит проверкой при сравнении школ между собой и проверкой при сравнении новых приемов, вводимых в школьное обучение. Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош; тот же, который требует бдльшей строгости, наверное дурен. Возьмите, например, более или менее свободную школу, такую, каковы мои школы, и попробуйте начать в ней беседы о столе и потолке, или переставлять кубики, – посмотрите, какая каша сделается в школе и как почувствуется необходимость строгостью привести учеников в порядок; попробуйте рассказывать им занимательно историю или задавать задачи, или заставьте одного писать на доске, а других поправлять за ним ошибки, и спустите всех с лавок, – увидите, что все будут заняты, шалостей не будет, и не нужно будет усиливать строгость, и смело можно сказать, что прием хорош.

В своих педагогических статьях я изложил теоретические причины, по которым я нахожу, что только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как учить, может быть основой всякого обучения; на практике же сначала в довольно больших, потом в довольно тесных размерах, я постоянно прилагал эти правила к ведомым мною школам, и результаты всегда были очень хороши, как для учителей, для учеников, так и для выработки новых приемов, – что я смело говорю, так как сотни посетителей перебивали в Ясно-Полянской школе и видели и знали ее (признаюсь, мне было смешно слышать, как г. Протопопов хотел заподозрить г. Морозова (и меня, вероятно) в том, что мы, чтобы спасти свой способ от поражения, подделали обученного мальчика).

Для учителей последствия такого отношения к ученикам были те, что учителя не считали наилучшею ту методу, которую знали, а старались узнать другие методы, старались сблизиться с другими учителями, чтобы узнавать их приемы, испытывали новые приемы и, главное, постоянно учились сами. Учитель никогда не позволял себе думать, что в неуспехе виноваты ученики – их леность, шаловливость, тупоумие, глухота, косноязычие, – а твердо знал, что в неуспехе виноват только он, и на каждый недостаток ученика или учеников учитель старался отыскать средство. Для учеников последствия были те, что они охотно учились, всегда просили учителей о зимних вечерних классах и были совершенно свободны в классе – что, по моему убеждению и опыту, есть главное условие успешного хода учения. Между учителями и учениками всегда устанавливались дружеские, естественные отношения, при которых только и возможно учителю узнать вполне своих учеников. Если бы определять по внешнему, первому впечатлению школы различие между церковной, немецкой и моей, то главное различие будет такое: в церковной школе слышно особенное, неестественно-однообразное кричание всех учеников и изредка строгие крики учителя; в немецкой слышен один голос учителя и изредка робкие голоса учеников; в моей – слышны громкие голоса учителей и учеников, почти вместе.

Для приемов обучения последствия были те, что ни один прием обучения не принимался и не откидывался потому, что он нравился или не нравился, а только потому, усвоивался или не усвоивался он учениками без принуждения. Но кроме тех хороших результатов, которые всегда безошибочно получались от приложения моего способа мною самим и всеми (более 20) учителями, которые учили по моему способу (безошибочно я говорю в том смысле, что ни разу у нас не было ни одного ученика, которому бы не далась грамота, как у г. Протопопова), кроме этих результатов, приложение тех начал, о которых я говорил, делало то, что за все эти 15 лет все различные видоизменения, которым подчинялся мой прием обучения, не только не отдалили его от требований народа, но только более и более сблизжали с ним. Народ, по крайней мере у нас, знает самый способ и судит о нем, и предпочитает его церковному, чего я не могу сказать о звуковом.

Ученики, как это было в школе г. Протопопова, и как это постоянно повторяется в школах, выучиваются ему сами, вне школы. Я имею два примера матерей, которые сами выучили по этому способу детей. Учителя, переходившие в мои школы из тех, в которых требовалось обучение по звуковому способу, или где обучение шло по церковному,

сейчас, испытав мой способ, по собственному произволу бросали прежний, хотя я никогда этого не требовал и не требую. Учителя, не знающие никакого способа, и даже полуграмотные люди – выучиваются моему способу в день или два пребывания в школе. Приемы обучения так просты и естественны для учителей, что для изучения их не требуется особенного приготовления, и что из неокончивших курс семинаристов у меня выходили прекрасные учителя, как сам г. Морозов, учившийся в Москве и поступивший ко мне неокончившим курс в семинарии, плохо грамотным молодым человеком. В школах, веденных по моему методу, учитель не может оставаться неподвижным в знаниях, каким он бывает и должен быть в звуковой школе. Учитель по новой немецкой манере, если он хочет идти вперед и совершенствоваться, должен следить за педагогической литературой, т. е. читать все новые выдумки о разговорах про суслика и о перестановке кубиков. Не думаю, чтобы это подвинуло его в личном образовании. Напротив того, в моей школе, так как предметы преподавания, язык и математика, требуют положительного знания, всякий учитель, подвигая учеников вперед, чувствует потребность самому учиться, что постоянно и повторялось со всеми бывшими у меня учителями.

Кроме того, и самые приемы обучения, так как они не раз на всегда закреплены, а стремятся к достижению наилегчайших и наипростейших приемов, видоизменяются и улучшаются по указаниям, которые учитель отыскивает в отношениях учащихся к его преподаванию.

Совсем противоположное этому я вижу в том, что, к несчастью, творится в школах немецкой манеры, которые искусственно вводятся у нас в последнее время. Непризнание того, что, прежде чем решить, чему и как учить, надо решить вопрос: почему мы можем это узнать, – привело педагогов в совершеннейший разлад с действительностью, и та пучина, которая чувствовалась 15 лет тому назад между теорией и практикой, теперь дошла до последних пределов. Теперь, когда народ со всех сторон просит образования, а педагогика еще дальше ушла в личные фантазии, раздвоение это дошло до поражающего безобразия.

Этот разлад между требованиями педагогики и действительности обнаруживается особенно резко в последнее время, не только в самом деле обучения, но и в другой очень важной стороне школьного дела, именно в деле администрации школ. Для того, чтобы показать, в каком положении находилось, находится и могло бы находиться это дело, я буду говорить о Крапивенском уезде Тульской губернии, в котором живу, который знаю и который по своему положению составляет тип большинства уездов средней России.

В 1862 году в участке в 10.000 душ, когда я был посредником, было открыто 14 школ, кроме того, существовало школ 10 в том же участке у причетников и в дворах между дворниками. В других трех участках уезда, сколько мне известно, существовало 15 больших и 30 мелких у причетников и дворников. Не говоря ни о количестве учащихся, которых было, я полагаю, в общем не менее того, которое числится теперь, ни о самом учении, которое было частью плохо, частью хорошо, но в общем не хуже теперешнего, я скажу о том, как и на чем тогда было основано это дело. Школы все тогда, за самым малым исключением, были основаны на свободном договоре учителя или с родителями учеников, платившими

помесячно за учение, или на уговоре учителя со всем обществом крестьян, плативших огульно за всех. Такое отношение между родителями или обществами и учителями встречается и теперь еще в некоторых, очень редких местах нашего уезда и вообще губернии. Всякий согласится, что, оставив в стороне вопрос о качестве учения, такое отношение учителя к родителям и крестьянам есть самое справедливое, натуральное и желательное. Но со введением положения 1864 года это отношение уничтожилось и всё более и более уничтожается. И всякий, знающий это дело в действительности, заметит, что с уничтожением этого отношения народ всё менее и менее принимает участие в деле своего образования, — что и весьма естественно. В некоторых земствах даже сбор крестьян на школы обращен в земский сбор, и жалованье, назначение учителей, размещение школ, всё это делается совершенно независимо от тех, для кого это делается (в теории крестьяне, без сомнения, суть члены земства, но в практике этим посредственным путем они не имеют уже никакого влияния на свои школы). Чтобы это было справедливо, — вероятно никто не станет утверждать; но скажут: безграмотные крестьяне не могут судить, что хорошо, что дурно, и мы должны устроить для них, как мы знаем. Но почему мы знаем? Твердо ли мы знаем, все ли мы одного мнения, как устроить? И не выходит ли иногда очень дурно, — так как мы устраивали иногда гораздо хуже, чем как они сами устраивали? Так что по отношению к административной стороне школьного дела мне приходится опять поставить, на том же основании свободы, 3-й вопрос: почему мы знаем, как лучше устраивать школы, распределять их? На этот вопрос немецкая педагогика дает совершенно последовательный для своей системы ответ. Она знает, какая наилучшая школа, она составила себе ясный, определенный идеал до малейших подробностей, до здания, лавок, часов учения и т. д., и дает ответ: школа должна быть такая-то, по этому образцу, — она одна хорошая, и все другие вредны. Я знаю, что, хотя желание Генриха IV дать суп с курицей каждому французу было неосуществимо, нельзя было сказать, что желание это ложно. Но совсем в другое положение становится дело, когда этот суп еще очень сомнительного свойства и не есть суп с курицей, но непитательная болтушка. А между тем так называемая наука педагогика в этом деле неразрывно связана с властью; и в Германии, и у нас предписываются такие-то идеальные одноклассные, двух-классные и т. д. училища; и педагогическая, и административная власть знать не хочет того, как народ желал бы сам устроить свое образование. Посмотрим же, как в действительности отразился на школьном деле такой взгляд на народное образование.

Начиная с 1862 года в народе у нас всё больше и больше стала укрепляться мысль о том, что нужна грамота (образование); с разных сторон, у церковно-служителей, у наемных учителей, при обществах учреждались школы. Дурные или хорошие школы, — но они были самородные и вырастали прямо из потребности народа; со введением положения 1864 года настроение это еще усилилось, и в 1870-м году в Крапивенском уезде по отчетам было до 60 школ. С тех пор как в заведывание школьного дела стали влипать более и более чиновники министерства и члены земств, в Крапивенском уезде закрыто 40 школ и запрещено открывать новые школы низшего разбора. Я знаю, что те, которые закрыли школы, утверждают, что школы эти существовали только номинально и были очень дурны; но я не могу верить этому потому, что

из трех деревень: Тросны, Ламинцова и Ясной поляны, мне известны хорошо обученные грамоте ученики, а школы эти закрыты. Я знаю тоже, что многим покажется непонятным, что такое значит: воспрещено открывать школы. Это значит то, что на основании циркуляра министерства просвещения о том, чтобы не допускать учителей ненадежных (что, вероятно, относилось к нигилистам), училищный совет наложил запрещение на мелкие школы, у дьячков, солдат и т. п., которые крестьяне сами открывали и которые, вероятно, не подходят под мысль циркуляра. Но существуют за то 20 школ с учителями, которые предполагаются хорошими, потому что получают по 200 рублей сер. жалованья; и земством разосланы книги Ушинского, и школы эти называются одноклассными, в них учат по программе и учат круглый год, т. е. и летом, за исключением июля и августа.

Отрешившись от вопроса о самом качестве прежних школ, посмотрим на административную их сторону и сравним с этой стороной, что было, с тем, что делается теперь. В административной внешней стороне школьного дела есть 5 главных предметов, так тесно связанных с самим школьным делом, что от хорошего или дурного их устройства зависит в большой степени успех и распространение народного образования. Эти 5 предметов следующие: 1) школьное помещение; 2) распределение времени учения; 3) распределение школ по местностям;

4) выбор учителя и 5) главное – материальные средства – вознаграждение учителей.

По вопросу о помещении – народ, когда он сам для себя устраивает школу, редко затрудняется, и если общество богато и есть какое-нибудь общественное строение, хлебный магазин, опустевший кабаk, общество отделяет его; если нет, оно покупает, иногда даже у помещика, иногда и само строит. Если общество небогато и невелико, то оно нанимает помещение у мужика, или даже устанавливает черед, так что учитель переходит из избы в избы. Если общество, как оно большею частью делает, избирает учителем кого-нибудь из своей среды, дворового, солдата, церковнослужителя, то школа помещается в доме этих лиц, и общество берет на себя только отопление. Во всяком случае мне никогда не приходилось слышать, чтобы вопрос о помещении школы когда-нибудь затруднял общество, и чтобы не только половина всей суммы, назначенной на ученье, тратилась, как это делается училищными советами, на постройки, но даже чтобы тратилась 1/6 или 1/10 часть всей суммы. Так или иначе устраивались крестьянские общества, но вопрос о помещении никогда не считался затруднительным. Только под влиянием высшего начальства встречаются примеры того, что общества строят каменные дома под железо для школ. Крестьяне полагают, что школа не в строении, а в учителе, и что школа не должна быть постоянным учреждением, а как скоро выучатся родители, то следующее поколение и без школы будет грамотное. Земско-министерское же ведомство везде предполагает, – так как для него вся задача состоит в том, чтобы ревизовать и классифицировать, – что главное основание школы есть здание, что школа есть устройство перманентное, и потому, сколько мне известно, тратит теперь около половины денег на постройки, и пустые школы записывает в списки школ 3-го разряда. В Крапивенском земстве из 2. 000 руб. на постройки тратится 700 руб. Земско-министерское ведомство не может признать

того, чтобы учитель (тот учитель, образованный педагог, который предполагается для народа) мог унизиться до того, чтобы, как портной, ходить из избы в избы, или учить в курной избе. Но народ ничего не предполагает, а знает только то, что на свои денежки он может нанимать кого хочет, и если хозяева–наниматели живут в курных избах, то и наемнику–учителю не пристало этим брезгать.

По второму вопросу, о распределении школьного времени, народ всегда и везде неизменно заявляет одно требование: это то, чтобы учение шло только зимою.

Везде одинаково родители с весны перестают посылать своих детей, и дети, остающиеся в школе, около 1/4 или 1/5 части, – мелкота или дети богатых родителей, – ходят неохотно. Когда народ сам нанимает учителя, он всегда нанимает его помесечно на зимние месяцы. Земско–министерское ведомство предполагает, что, как в учебных заведениях заведено 2 месяца вакансии, то так же должно быть и в одноклассном сельском училище. С точки зрения земско–министерской это совершенно резонно: дети не забудут ученья, учитель обеспечен на весь год, и ревизорам удобно летом ездить по школам; но народ этого ничего не знает, а здравый смысл его говорит ему, что зимой дети спят по 10 часов, поэтому головы их свежи, что зимою забав и работ для детей нет, и если зимой учить подольше, захватывая вечера, на что нужно в зиму в 11/2 руб. лампу и на столько же керосина, то учения будет довольно. Не говоря уже о том, что летом всякий мальчик мужику нужен, и что летом идет ему жизненное учение, которое важнее школьного. Народ говорит, что за год платить нам учителю не за что, лучше мы прибавим ему за зимние месяцы, ему будет лестнее. И мы скорее найдем учителя за 25 руб. в месяц на семь месяцев, чем за 12 руб. в месяц на весь год. А на лето учитель наймется в другое место.

По третьему вопросу, о распределении школ по местностям, распоряжения народа в особенности отличаются от распоряжения училищного совета. Во–первых, распределение школ, т. е. больше или меньше их распространено в известной местности, всегда (когда народ сам распоряжается) зависит от всего характера населения. Где народ больше занимается промыслом, ходит на заработки, где ближе к городам, где ему нужнее грамота, там и больше школ; где местность более глухая, земледельческая, там их меньше. Во–вторых, когда народ сам распоряжается, он распределяет школы так, чтобы каждый родитель имел возможность пользоваться школою за свои деньги, т. е. посылать в нее своих детей. Крестьяне маленьких, не отдаленных деревень, в 40–30 душ, каких наберется бóльшая половина всего населения, предпочитают иметь дешевенького учителя у себя в деревне, чем дорогого в центре волости, куда их дети не могут ходить и ездить. От этого распределения школ самые школы, устраиваемые крестьянами, правда, отдаляются от требуемого образца школы, но за то получают самые разнообразные формы, подделывающиеся повсюду к местным условиям. Тут церковнослужитель учит из соседней деревни 8 мальчиков в своей квартире по 50 коп. в месяц. Тут маленькая деревня наняла солдата за 8 рублей в зиму, и он ходит по дворам. Здесь богатый дворник нанял к своим детям учителя за 5 руб. и харчи, и соседние крестьяне пристроились к ним, приплачивая учителю по 2 руб. за мальчика. Там большая деревня, или тесно сидящая волость собрала по

15 коп. с души и с 1.200 душ наняла учителя за 180 руб. в зиму. Там священник учит, получая в вознаграждение иногда деньги, иногда помощь работой, иногда и то и другое. Главное различие в этом отношении взгляда крестьян от взгляда земства состоит в том, что крестьяне, по местным условиям, более или менее им выгодным, устраивают лучшего или худшего качества школы, но так, что нет ни одной местности, которая бы так или иначе не могла устроить у себя учение, тогда как при земском устройстве большая половина населения остается вне всякой возможности в каком бы то ни было дальнем будущем воспользоваться образованием. В отношении мелких деревень, составляющих везде половину населения, земско-министерское ведомство действует весьма решительно. Оно говорит: мы учреждаем школу там, где есть помещение и где крестьяне с волости собрали столько денег, чтобы держать учителя в 200 руб. Мы добавляем от земства сколько недостает, и школа вносится в списки, а деревни, которые отдалены от школы, могут возить своих детей, если хотят. Разумеется, крестьяне не возят, потому что далеко, а платят. Так, в Ясенецкой волости все платят за 3 школы, но пользуются школами 3 деревни в 450 душ, а всех душ 3.000, так что пользуется школами одна седьмая населения, а платят все. В Чермошенской волости 900 душ, и есть школа, но в школе учатся только до 30 учеников, так как все деревни волости разбросаны. На 900 душ должно быть около 400 учащихся. А между прочим и в Ясенецкой, и в Чермошенской волости дело распределения школ уже считается удовлетворительно поконченным.

По отношению к выбору учителя народ тоже руководствуется совершенно другими взглядами, чем земство. Народ, избирая учителя, по-своему смотрит и ценит его достоинства, как учителя. Если учитель побывал в околотке, и народ знает, какие были результаты его учения, — он ценит его по этим результатам, как хорошего или дурного учителя; но, помимо учительских качеств, народ смотрит на то, чтобы учитель был человек близкий к мужику, умеющий понимать его жизнь и говорить русским языком, и потому всегда предпочтет сельского городскому учителю. Но при этом народ не имеет никаких пристрастий или антипатий к какому бы то ни было классу: дворянин, чиновник, мещанин, солдат, дьячок, священник — всё равно, только бы был человек простой и русский. Поэтому крестьяне и не имеют никакого повода исключать церковнослужителей из учителей, как это делают земства. Земства выбирают учителей из чужих людей, выписывают из городов, народ же приискивает их в своей среде. Главное же различие в этом отношении между взглядом обществ и земства состоит в том, что у земства есть один тип, — учитель, слушавший педагогические курсы, кончивший курс семинарии или училища, в 200 руб. У народа, который не исключает и этого учителя и ценит его, если он хорош, есть градации всех возможных учителей. Кроме того, у большей части училищных советов есть определенные любимые типы учителей, и большую частью типы, чуждые народу и чуждые народа, и есть нелюбимые типы. Так, очевидно, любимый тип многих уездов Тульской губернии есть учительницы. Нелюбимый же тип есть церковнослужители, и во всем Тульском уезде и Крапивенском нет ни одной школы с учителем из духовных лиц, что в административном отношении очень замечательно. В Крапивенском уезде 50 приходов. Церковнослужители суть самые дешевые учителя, так как имеют оседлость и большую частью могут учить в своем доме с помощью жены, дочерей, — и они-то, как нарочно, все

обойдены, как будто они самые вредные люди.

По отношению к вознаграждению учителей отличие взгляда народа от взгляда земства уже почти всё высказано в предыдущем. Оно состоит: 1) в том, что народ берет себе учителя по средствам и признает и знает по опыту, что учителя есть на все цены: от двух пудов муки в месяц до 30 руб. в месяц; 2) что учителя надо вознаграждать только за зимние месяцы, те, в которые может быть ученье; 3) что народ как в устройстве помещения, так и при вознаграждении учителя, всегда умеет найти дешевый путь вознаграждения: он дает муку, сено, подводы, яйца и различные мелочи, незаметные для мира, но улучшающие положение учителя; 4) главное то, что учителю платят и прибавляют – или родители учеников помесечно, или всё общество, пользующееся выгодами школы, а не незаинтересованная прямо в этом деле администрация.

Земско–министерское ведомство в этом отношении и не может поступать иначе, как оно поступает. Норма жалованья для образцового учителя дана, следовательно нужно собрать как бы то ни было эти средства. Например, предполагается обществом учредить школу, – волость дает известное количество копеек с души. Земство соображает, сколько прибавить. Нет требований других школ, – оно дает больше, иногда вдвое того, что дало общество; иногда, если все деньги распределены, дает меньше или вовсе отказывает. Так, в Крапивенском уезде есть общество, дающее 90 рублей и земство к ним приплачивает 300 руб. на школу с помощником; и есть другое общество, дающее 250 руб., и земство приплачивает 50 руб., и третье общество, которое предлагает 56 руб., и земство отказывает ему в прибавке и в открытии школы, так как этих денег недостаточно для нормальной школы, а деньги уже распределены. Итак, главные различия в административном отношении взгляда народа и земства следующие: 1) Земство обращает большое внимание на помещение и тратит на него большие деньги; – народ обходит эти затруднения домашними экономическими средствами и смотрит на школы грамотности, как на преходящие, временные учреждения; 2) Земско–министерское ведомство требует ученья круглый год, за исключением июля и августа, и нигде не вводит вечерних классов; – народ требует ученья только зимою и любит вечерние классы; 3) Земско–министерское ведомство имеет определенный тип учителей, ниже которого оно не признает школы, и имеет отвращение к церковникам и вообще местным грамотеям; – народ никакой нормы не признает и избирает учителей преимущественно из жителей местных; 4) Земско–министерское ведомство распределяет школы случайно, т. е. руководствуясь тем только, чтобы могло составиться нормальное училище, и не заботится о той большей половине населения, которая при этом распределении остается вне школьного образования; – народ не признает не только определенной внешней формы школы, а самыми разнообразными путями приобретает себе на всякие средства учителей, устраивает школы худшие и дешевые на маленькие средства, хорошие и дорогие на большие средства и при этом преимущественно обращает внимание на то, чтобы все местности пользовались на свои деньги ученьем;

5) Земско–министерское ведомство определяет одну меру вознаграждения, довольно высокую, и произвольно увеличивает прибавку

от земства; – народ требует наивозможнейшей экономии и распределяет вознаграждение так, чтобы оно платилось прямо теми, чьи дети учатся.

Кажется, излишне распространяться о том, в какой мере ясно выражается в этих требованиях здравый смысл народа, в противоположность тому искусственному устройству, в которое при самом его нарождении уже пытаются заковать дело народного образования. Но кроме этого, чувство справедливости невольно возмущается против такого порядка вещей. Посмотрите, что собственно делается. Народ почувствовал потребность образования и начал действовать к достижению своей цели. Кроме всех налогов, которые он платит, он наложил сам на себя налог для образования, т. е. стал нанимать учителей. Что же мы сделали? «А, ты платишь еще, – сказали мы. – Пойди же, ты глуп, груб. Давай деньги, мы тебе устроим это лучше».

Народ отдал деньги (как я говорил, во многих земствах сбор на училища прямо обратили в налог). Взяли деньги и устроили ему образование.

Я не повторяю о том, что устроено образование искусственное, но как устроили самое дело? В Крапивенском уезде 40.000 душ, считая и девочек, по последней ревизии. На 40.000 душ, по таблице Буняковского распределения 10.000 православного населения по возрастам за 1862 г., мужского пола от 6 до 14 лет должно быть 1.834, женского пола – 1.989; итого 3.823 на 10.000. По моим же наблюдениям – более этого, вероятно, от прибыли населения, так что среднее число учащегося населения смело можно положить в 4.000. В школе средним числом бывает в больших центрах 60 учащихся, в малых же центрах от 10 до 25. Для того чтобы все учились, нужны школы в большей половине населения в малых центрах по 10, 15 и 20 учеников, так что норма училища, по моему мнению, не более 30 человек. Сколько же нужно училищ на 16.000? – 16.000 делим на 30 = 530 училищ. Положим, что хотя при открытии школ поступят все ученики от 7 до 15-летнего возраста, но что не все они будут ходить в продолжение всех 8-ми лет; скинем со счетов 1/4 часть, т. е. 130 училищ и, следовательно, 4.200 учащихся. Положим, школ 400. Устроено только 20 училищ. Земство дает 2.000 руб., прибавило 1.000, стало 3.000. С крестьян собирается, с некоторых по 15 к. с души, около 4.000. На постройки училищ идет 700 руб., на педагогические курсы в один год издержано 1.200 руб. Но положим, что земство будет действовать совершенно просто и разумно, не тратя на курсы и другие пустяки; положим, что со всех крестьян будет собирать по 15 к. нового училищного налога; какая же будущность этого дела? С крестьян 6.000, с земства 3.000, итого 9.000. Положим, что прибавится еще 10 школ. 9.000 только в обрез достанет на поддержание этих школ, и то только в том случае, если училищный совет будет действовать в высшей степени разумно и экономно. Следовательно при земской администрации 30 школ на 40.000 душ есть высший предел того, до чего может достигнуть распространение школьного дела в уезде. И этого предела может достигнуть школьное дело только в том случае, если все крестьяне наложат на себя налог в 15 к. с души, что весьма сомнительно, если распоряжение этими деньгами будет в руках не крестьян, а земства. Я не говорю о возможной со стороны земства

прибавке к 3.000, потому что и эта прибавка в 3.000 рублей частью лежит на тех же крестьянах, с другой стороны, ничем не обеспечена и составляет совершенно случайное средство. Итак, чтобы привести дело народного образования в то положение, в котором оно должно быть, т. е. чтобы на 40.000 душ было 400 училищ, и чтобы школы не были игрушкой, а отвечали на действительную потребность народа, нет другого выхода, как наложить на крестьян не 15 к., а 3 р. с души, с тем чтобы составила та необходимая сумма в 300 руб. на училище. Да и тогда я не вижу причины, почему устроилось бы столько школ, сколько нужно. Разве мы не видим, что теперь, когда самое простое арифметическое вычисление показывает, что одно средство для преуспеяния школ есть упрощение приемов, простота, дешевизна устройства школы, педагоги, как будто на пари, выдумывают, как бы потруднее, посложнее, подороже (и не могу не прибавить – похуже) придумать обучение? У гг.. Бунакова и Евтушевского я насчитал на 300 руб. учебных пособий, по их понятию, совершенно необходимых для устройства первоначальной школы. А в педагогических кружках только и речи, чтобы готовить в семинариях учителей, таких усовершенствованных, что его и за 400 руб. не наймешь в деревню. На том пути усовершенствований, на каком стоит педагогика, для меня совершенно очевидно, что если бы собрали с уезда 120.000 руб., педагоги нашли бы им место и в 20 училищах, с подвигивающимися столами, семинариями для учителей и т. п. Разве мы не видели, что в Крапивенском уезде закрыли 40 школ, и те, которые закрыли, вполне уверены, что они подвинули этим школьное дело, так как у них теперь 20 школ хороших? И замечательнее всего, что те, кто заявляет эти требования, нимало не заботятся ни о том, нужно ли это тому народу, для которого они всё это готовят, ни еще менее, кто за это будет платить? Но земства так затуманены всеми этими требованиями, что не видят простого расчета и простой справедливости. Точно человек попросил бы меня купить для него в городе 2 пуда муки на месяц, а я бы на этот рубль купил ему коробку вонючих конфет и еще упрекал бы его в невежестве за то, что он недоволен.

Следуя своему правилу, что критика должна указывать на то, каким должно быть то, что нехорошо, постараюсь указать на то, как должно бы быть устроено школьное дело, для того чтобы оно не было игрушкой и имело будущность. Ответ – тот же, как и на первые два вопроса, – свобода. Нужно предоставить народу свободу устраивать свои школы, как он хочет, и вмешиваться в самое дело устройства школ как можно меньше. Только при таком взгляде на дело уничтожатся тотчас главные препятствия к распространению школ, которые казались непреодолимыми. Главные препятствия – недостаточность средств и невозможность увеличить их. На первое народ отвечает тем, что он употребляет всевозможные меры, чтобы школы обходились дешево; на второе народ отвечает, что средства всегда найдутся, был бы он сам хозяин, а только на заведение того, чего ему не нужно, прибавлять средств он не согласен. Существенное различие взгляда народа и взгляда земско-министерского ведомства состоит в следующем: 1) По мнению народа, нет никакой одной определенной нормы и формы школы, вне и ниже которой школа уже непризнаваема, как это предполагает земско-министерское ведомство; школа может быть всякая: и самая лучшая, дорогая, и самая плохенькая, дешевая; но и в самой плохенькой можно научиться грамоте и пользоваться ею, и как на богатый приход

назначают получше попа и церковь строят побогаче, так и на богатое село можно получше устроить школу, а на бедное похуже; но как молиться можно одинаково и в богатом и в бедном приходе, так точно и учиться. 2) Народ считает для своего образования первым необходимым условием равномерное, по всем одинаковое разлитие образования, хотя в самой низшей степени, а потом уже предполагает дальнейшее, опять же равномерное поднятие образования. Земско-же-министерское ведомство как будто считает нужным дать некоторым счастливым избранным, 1/20 всех, образование, как образчик того, как оно хорошо. 3) Различие то, что земско-министерское ведомство, или не умея, или нарочно не желая считать, подняло всё школьное дело на такую высокую, дорогую, совсем чуждую народу ступень, что при той высокой цене, в которую обходится образование, не предвидится никакого выхода из этого положения, и число учащихся никогда не может увеличиться; народ же, умея считать и заинтересованный в этом счете, вероятно, уже давно сделал тот расчет, про который я говорил, и ясно как день видит, что эти дорогие школы, обходящиеся рублей по 400 на каждую, хотя, может быть, и хороши, но не те, какие ему нужны, и всеми средствами старается уменьшить расходы своих школ.

Как же поступить, что же делать земствам теперь для того, чтобы дело это не было игрушкой и забавой, а имело будущность? – Сообразоваться с требованиями народа и сколь возможно более удешевлять, освобождать формы школы и предоставлять обществу наибольшую власть в устройстве школ.

Для этого нужно, чтобы земства отказались совершенно от распределения сборов на училища и распределения училищ по местностям, а предоставили бы это распределение самим крестьянам. Определение платы учителю, наем, покупка или постройка дома, выбор места и самого учителя – всё это должно быть вполне предоставлено крестьянам. Земство, т. е. училищный совет должен только просить общества сообщить ему о том, где и на каких основаниях устроены училища, и не с тем, чтобы, узнавши, запрещать эти школы, как это делается теперь, но с тем, чтобы, узнавши про условия существования училища, прибавлять (если условия эти согласны с требованиями совета) от земства в пособие основанному училищу известную, раз определенную долю того, сколько училище стоит обществу: половину, треть, четверть, смотря по количеству училищ и средствам и желанию земства. Так, напр., одна деревня в 20 душ нанимает прохожего на зиму за два рубля в месяц учить ребят. Училищный совет, т. е. доверенное от него лицо, о котором скажу после, получив о том сведение, выписывает прохожего к себе, расспрашивает его, что он знает, как учить, и если только прохожий хоть немного грамотен и ничего зловредного не представляет, назначает ему в прибавку ту долю, которая определена земством: половину, или треть или четверть. Точно так же училищный совет поступает и в отношении священно-церковно-служителя, нанятого обществом за 5 рублей в месяц, или учителя, нанятого за 15 руб. в месяц. Само собою разумеется, что так поступает училищный совет в отношении тех учителей, которых общества нанимают сами; но если общества обращаются к училищному совету, то он рекомендует им учителей на тех же условиях. Но при этом земство не должно забывать, что учителя не должны быть, как теперь, только в 200 руб.; училищный совет должен быть адресной конторой для учителя

всякого рода и всяких цен, от одного рубля до 30 рублей в месяц. На постройки училищный совет ничего не тратит и ничего не прибавляет, так как это один из самых непроводительных расходов. Но земство не должно брезгать, как это делается теперь, дешевыми учителями в 2, 3, 4, 5 рублей в месяц и помещениями в курных избах или переходными помещениями по дворам. Земство должно помнить, что первообраз училища, тот идеал, к которому должно стремиться, не есть каменный дом, железом крытый, с досками и партами, какие мы видим в образцовых училищах, а та самая изба, в которой мужик живет, с теми лавками и столами, на которых он обедает, – и не учитель в сюртуке и учительница в шиньоне, а учитель в кафтане и рубахе, или понёве и платке на голове, и не с сотней учеников, а с 5, 6 до 10. Земство не должно иметь пристрастий или антипатий к известным типам учителей, как это делается теперь. Теперь, например, в Тульском земстве есть пристрастие к типу учительниц из гимназий и духовных училищ, и большая часть училищ в Тульском уезде заведуются ими. В Крапивенском уезде есть странная антипатия к учителям из духовенства, так что на уезд, в котором до 50 приходов, нет ни одного учителя из церковно-служителей. Земство при предложении учителей должно руководствоваться двумя главными соображениями: во-первых, чтобы учитель был как можно дешевле; во-вторых, чтобы он по своему воспитанию как можно ближе стоял к народу. Только благодаря противоположному взгляду на дело можно объяснить себе то, напр., непонятное явление, что в Крапивенском уезде (почти то же во всей губернии и в большинстве губерний) есть 50 приходов и 20 школ, и на все 20 школ нет ни одного учителя священно- или церковно-служителя, тогда как нет прихода, в котором бы не нашлись священник или дьякон, дьячок, их дочери, жены, которые не взяли бы на себя охотно учительское занятие за вчетверо меньшую плату, чем могут взять учителя или учительницы, из города приезжающие в деревню. Но мне скажут: каковы же будут эти школы с богомольцами, богомолками, пьяными солдатами, выгнанными писарями и дьячками? и какой возможен контроль над такими бесформенными школами? На это отвечу, во-первых, что учителя эти: богомолки, солдаты и дьячки – совсем не так совершенно дурны, как это вообще думают. В моей школьной практике я имел дело часто с учениками этих школ, и некоторые из них знали читать бегло и писать красиво и очень скоро бросали дурные привычки, вынесенные из этих школ. Мы все знаем грамотных мужиков, выученных в таких школах, и нельзя сказать, чтобы грамота эта была бесполезна или вредна. Во-вторых, отвечу, что учителя этого разбора бывают особенно дурны потому, что они совершенно заброшены в глуши и учат без всякой помощи и наставлений, и что теперь нет ни одного человека из старых учителей, который бы не сказал вам с сожалением, что он не знает новых приемов и учился сам на медные деньги, и что весьма многие из них, в особенности церковно-служители из молодых, весьма охотно готовы учиться новым приемам. Эти учителя не должны прямо быть отвергаемы, как абсолютно негодные. Между ними есть и худшие, и лучшие (и я видел из них очень способных). Их нужно сравнивать, выбирать лучших, поощрять, сводить их с другими, лучшими учителями и учить их, – что очень возможно и в чем именно должно состоять дело училищного совета.

Но как же контролировать их, следить за ними, учить их, если их расплодятся сотни по уезду? По моему мнению, дело земства и

училищного совета должно состоять только в том, чтобы следить за педагогической стороной дела, и это весьма возможно, если будут приняты следующие меры: в каждом земстве, если оно взяло на себя обязанность распространения или содействия народному образованию, должно быть одно лицо, – будет ли то бесплатный член училищного совета, или человек на жалованьи не менее 1.000 руб., нанятый земством, – одно лицо, заведывающее педагогической стороной дела в уезде. Лицо это должно иметь общее свежее образование в пределах гимназического курса, т. е. основательно знать русский и отчасти славянский язык, основательно знать арифметику и алгебру и быть учителем, т. е. знать практику педагогического дела. Лицо это должно быть свежее-образованное, потому что я замечал, что очень часто сведения человека, давно кончившего курс даже в университете, не освежавшего свое образование, бывают недостаточны не только для руководства учителей, но даже и для экзамена в сельской школе. Лицо это непременно должно быть учителем в той же самой местности, – для того чтобы в требованиях своих и наставлениях оно постоянно имело в виду тот педагогический материал, с которым имеют дело другие учителя, и поддерживало в себе то живое отношение к действительности, которое есть главное средство против заблуждений и ошибок. Если какое земство не имеет такого человека и не хочет нанять такого, то, по моим понятиям, такому земству делать решительно нечего относительно народного образования, – кроме как давать деньги, потому что всякое вмешательство в административную часть дела (что делается теперь) только вредно.

Этот член земства или нанятый земством образованный человек должен иметь лучшую в уезде образцовую школу с помощником. Кроме ведения этой школы и применения в ней всех новых приемов учения, главный учитель этот должен следить за остальными школами. Школа эта не должна быть образцовой в том смысле, чтобы он вводил в ней всякие кубики и картины, и всякую глупость, которую выдумают немцы, но в том смысле, что в этой школе он над теми же самыми крестьянскими детьми, из которых состоят другие школы, делает опыты наипростейших приемов, таких, которые бы могли быть усвоены большей частью учителей – дьячков, солдат, составляющих большинство в школах. Так как при том устройстве, которое я предлагаю, несомненно образуются в больших центрах большие достаточные школы (как я думаю, в отношении 1 к 20 всех других школ) и в этих больших школах будут учителя на степени образования кончивших курс духовных семинаристов, то главный учитель объезжает все эти большие школы, собирает к себе этих учителей по воскресеньям, указывает им недостатки, предлагает новые приемы, дает советы и книги для их собственного образования и приглашает их по воскресеньям в свою школу. Библиотека главного учителя должна состоять из нескольких экземпляров библии, славянской и русской грамматики, арифметики и алгебры. Главный учитель, насколько у него есть времени, объезжает и мелкие школы и приглашает к себе их учителей; но обязанность следить за мелкими учителями возлагается на старших учителей, которые точно так же объезжают, каждый в своем округе, эти школы и приглашают учителей к себе в воскресенье и в будни. Земство или платит учителям на разъезды, или при своей приплате к тому, что дают общества, выговаривает от общества подводы для разъездов. Съезды учителей и посещение учителями школ равных и лучших есть одно из главных условий для

успешного хода дела, и потому на организацию этих съездов земство должно обратить особенное внимание и не жалеть расходов. Кроме того, в больших школах, где будет более 50-ти учеников, вместо помощников, которые теперь есть в школах, должны из учеников и учениц выбираться более способные к учительской должности и быть помощниками по 2, по 3. Этим помощникам назначается жалованье от 50 к. до 1 руб. в месяц, и учитель отдельно занимается с ними по вечерам, с тем чтобы они не отставали от других. Эти помощники, выбранные из лучших, должны составлять будущих учителей для замены низших в мелких школах. Само собой разумеется, что организация этих съездов учителей мелких и больших школ, и объезды старшего учителя, и образование учителей из помощников-учеников – могут сложиться самыми разнообразными способами; но дело в том, что наблюдение над каким бы то ни было большим количеством школ (хотя бы оно дошло до нормы одной школы на 100 душ) таким образом возможно. При таком устройстве учителя как больших, так и малых школ будут постоянно чувствовать, что труды их оцениваются, что они не зарылись в глушь деревни без выхода, что у них есть товарищи, руководители, и что как в деле обучения, так и в личном своем дальнейшем образовании и улучшении своего положения у них есть пути и выходы. При таком устройстве богомолец или дьячок, который способен учиться, сам будет учиться; тот же, который не способен или не хочет учиться, будет заменен другим. Время учения должно быть, как того желают все мужики, 7 месяцев зимы, и потому жалованье должно определяться помесечно. При таком устройстве, не говоря о быстроте и равномерности распространения образования, выгоды будут состоять в том, что школы оснуются по тем центрам, где необходимость в них чувствуется народом, где они самородно и потому прочно основываются. Там, где характер народа требует образования, – там оно будет прочно. Посмотрите: в городах, между дворниками, зажиточными крестьянами, так или иначе, но дети выучатся грамоте и никогда не забудут; а в глухой местности, как мы часто видим, помещик оснует школу, дети выучатся прекрасно, но через 10 лет всё забыто, и население такое же безграмотное, как и было прежде. Поэтому – то особенно дороги те центры, большие или малые, где самородно зарождаются школы. Там, где такая школа зародилась, как бы плоха она ни была, она пустит корни, и раньше или позже население будет грамотно. И поэтому надо дорожить этими ростками, а не делать, как сплошь да рядом, – не запрещать потому, что школа не по нашему вкусу, то есть не убивать росток и не втыкать искусственно в другом месте ветку, которая не пойдет. Только при таком устройстве, без учреждения дорогих и искусственных семинарий, выбранные – лучшие из среды учеников и учениц, и образованные в самых школах – составят тот контингент народных дешевых учителей, которые заменят солдат и дьячков и будут вполне удовлетворять всем требованиям народа и образованного сословия. Главная выгода такого устройства та, что только такое устройство даст будущность развитию народного образования, то есть выведет нас из того тупого переулка, в который зашли земства, благодаря дорогим школам и отсутствию новых источников для увеличения их числа. Только когда народ сам будет избирать центры для школ, сам выбирать учителей, определять размер вознаграждения и непосредственно пользоваться выгодой школы, только тогда он и прибавит средств на школу, если это понадобится. Я знаю общества, которые платили по 50 коп. с души на школу в своей деревне. Но платить на школу с волости по 15 коп. уже трудно

заставить крестьянина, когда не все пользуются школой. На весь уезд, на земство крестьяне не прибавят и копейки, потому что чувствуют, что не будут пользоваться выгодами за свои деньги. Только при таком устройстве очень скоро найдутся те средства для хорошего содержания и всех школ, по 1-й на 100 душ, которые, кажется, так невозможно найти при теперешнем устройстве. Кроме того, при том устройстве, которое я предлагаю, интересы крестьянских обществ и земства, как представителя интеллигенции местности, будут неразрывно связаны. Земство дает, положим, третью часть того, что дают крестьяне. Давая эти деньги, оно, очевидно, тем или другим путем будет заботиться о том, чтобы деньги не пошли туною, и следовательно, следить и за теми деньгами, 2/3 которых даны крестьянским обществом. Земство, выдавая деньги, знает также, что общество действительно хочет школы, так как оно дало деньги. Крестьянское общество видит, что земство дает свою часть, и потому верит и признает право земства следить за ходом ученья. И вместе с тем наглядно видит то различие, которое существует между школой, содержащейся на дешевые и содержащейся на более дорогие средства, и избирает ту, которая ему нужна или возможна по его средствам.

Возьму опять известный мне Крапивенский уезд, для того чтобы показать, какое различие от существующего может дать предлагаемое устройство. Что при разрешении народу открывать школы, где и какие он хочет, явится тотчас же вновь очень много школ, для меня не может быть никакого сомнения. Я убежден, что в Крапивенском уезде, в котором находится 50 приходов, в каждом приходе всегда будет школа, так как приходы всегда центры населений, и так как из всех церковно-служителей всегда найдется один, который способен учить, имеет к этому и охоту и найдет выгоду. Кроме церковно-служительских, вероятно, откроются те 40 школ, которые были закрыты (или вернее 30, так как в числе закрытых были церковно-служительские), и вновь откроется школ весьма много, так что с существующими 20-ю школами не в долгом времени явится количество, недалекое от 400.

Поверят или не поверят мне в этом, я предположу, что в Крапивенском уезде при передаче этого дела в руки народа вновь открылось 380 школ, итого будет 400 школ, и постараюсь определить, возможно ли существование этих 400 школ, то есть почти в 20 раз больше того, что есть, – при тех же условиях, которые я предполагал при рассмотрении существующего порядка.

Предполагая, что все крестьяне платят по 15 коп. с души и земство дает 3.000 руб., собирается 9.000 руб., которых только достает на 30 школ при прежнем устройстве. При новом же устройстве:

Полагаю, что остались из старых нераздельными 10 школ; полагаю учителю в этих больших школах по 20 руб. в месяц, на семь зимних месяцев 1.400 руб.

Полагаю, что при каждом приходе основалась школа с платою по 5 руб. в месяц, на 50 школ – 1.750 руб.

Полагаю, что остальных 340 – дешевых, по 2 руб. в месяц; по 15 руб. на школу, на 340 школ – 5.100 руб. Итого на 400 школ выйдет

жалованья 8.250 руб. На училищные пособия и разъезды остается 750 руб.

Цифры жалованья учителям поставлены мною не произвольно; но дорогим учителям – дороже, чем они получают теперь помесечно круглый год. Точно так же и церковно–служителям столько, сколько в большинстве случаев берут они за обучение. Школы же дешевые, по два рубли в месяц, положены мною гораздо дороже, чем нанимают крестьяне в действительности, так что этот расчет может быть смело принят. При этом расчете составляется и то ядро старших учителей из 10 дорогих и 10 или более церковно–служителей. Очевидно, что только при этом расчете школьное дело становится на степень серьезного и возможного дела и имеет ясную и определенную будущность.

Вижу, что желая сначала только восстановить сказанное мною в заседании комитета грамотности, я не написал многого того, что говорил, и написал еще больше того, что не говорил. Но дело не в том, что я сказал именно в то–то время и в том–то месте, а в том, что я имею высказать. Я рад случаю высказать почти всю мою педагогическую исповедь, именно потому, что занятия мои не позволяют мне тратить времени на одну из самых праздных людских деятельностей, на полемику.

Если высказанное мною теперь не убедит никого, значит, я не умел выразить то, что хотел, и переспоривать никого не желаю. Я знаю, что нет безнадежнее глухих, как те, которые не хотят слышать. Я знаю, как это бывает с хозяевами. Новая молотилка куплена дорого, поставлена, пустили молотить. Молотит дурно, как ни подвинчивай доску, нечисто молотит, и зерно идет в солому. Но хоть и убыток, хоть и ясный расчет бросить молотилку и молотить иначе, но деньги потрачены, молотилка налажена, – «пускай молотит», говорит хозяин. То же будет и с этим делом. Я знаю, еще долго будут процветать наглядные обучения, и кубики, и пуговки вместо арифметики, и шипение, и сикание для обучения букв, и 20 школ немецких дорогих – вместо нужных 400 дешевых народных. Но я тоже твердо знаю, что здравый смысл русского народа не позволит ему принять эту навязываемую ему ложную и искусственную систему обучения.

Народ, главное заинтересованное лицо и судья, и ухом не ведет теперь, слушая наши более или менее остроумные предположения о том, какими манерами лучше приготовить для него духовное кушанье образования; ему всё равно, потому что он твердо знает, что в великом деле своего умственного развития он не сделает ложного шага и не примет того, что дурно, – и как к стене горох будут попытки по–немецки образовывать, направлять и учить его.

Граф Лев Толстой.

Сноски

13. И. Н. Шатилов, председатель московского комитета грамотности.

14. По предложению И. Н. Шатилова были учреждены в Москве при комитете грамотности две первоначальные школы. В одной из них учение

ведено было по звуковому способу г. Протопоповым, избранным учителем сторонниками звукового способа; в другой учил учитель Морозов по способу гр. Л. Н. Толстого. Ученики были разделены в обе школы по равенству лет и способностей. Учение продолжалось равное время в той и другой школе, и обе школы были открыты для посетителей. После семи недель была назначена экзаменационная комиссия для произведения экзамена, и заседание комитета для заключения о преимуществах того и другого способа. Но члены экзаменационной комиссии разделились в мнениях, каждый почти подал отдельное мнение; и заседание комитета грамотности не пришло ни к какому заключению и вопрос оставлен открытым.

15. «Семья и Школа», 1872 г., т. II. «Родной язык, как предмет обучения» и проч. Н. Бунаков, стр. 35.
16. Бунаков, стр. 41.
17. Бунаков, стр. 18.
18. Евтушевский. «Методика арифметики», стр. 8.
19. Бунаков, стр. 18 и 19.
20. Евтушевский, стр. 121.
21. Бунаков, стр. 22-я.
22. Уроки чтения Н. Бунакова, III-я книжка.
23. [Один дурак может задать столько вопросов, что и десять мудрецов не смогут ответить.]
24. «Методика арифметики» В. Евтушевского, изд. 3., 1873 г., стр. 128.
25. «Родное слово», год третий.