Ш. И. ГАНЕЛИН

*

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

УЧПЕДГИЗ
1950

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

Проф. Ш. И. ГАНЕЛИН

Член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX века

Под редакцией
Н. Г. КАЗАНСКОГО

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ЛЕНИНГРАД · 1950 · МОСКВА

Книга Ш. И. Ганелина «Очерки по истории средней школы в России» посвящена истории казенной гимназии во второй половине XIX в., политической борьбе вокруг нее и постановке учебной работы в ней.

Книга построена на основе использования архивных материалов, официальных изданий, общей и педагогической периодики и т. д.

Книга рассчитана на преподавателей педагогики, учителей средней школы и может быть использована также как пособие для педвузов.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Книга посвящена изучению русской казенной мужской гимназии второй половины XIX в. и постановки в ней учебного процесса. Главы I—IV трактуют общие вопросы политики, организации и законодательства в области гимназического образования. Вопросы учебно-методической практики (учебные программы, методика урока, постановка письменных работ, организация повторения, самостоятельные работы учащихся, осуществление наглядности в обучении, порядок экзаменов и др.) составляют предмет глав V—X. Вопросам воспитательной практики, характеристике учительского персонала, его подготовки и педагогического мастерства автор имеет в виду посвятить особый том.

В книге исследуется история гимназии с 60-х — до конца 90-х гг. XIX в., когда открывается новая страница в истории школы. Выступления В. И. Ленина в 90-х гг., разоблачающие политику царизма в области просвещения, сыграли огромную роль в мобилизации рабочего класса для борьбы за свободную школу, представлявшей собой часть общей борьбы за свержение царизма.

Старая школа была «школой муштры, школой зубрежки» (Ленин), школой механического запоминания и схоластического отрыва от жизни. Она готовила для капиталистов «услужливых холопов и толковых рабочих». (Ленин.)

Русская школа развивалась в сложных, противоречивых условиях русской действительности, в условиях сложной политической борьбы в стране. Вопреки политике царизма, «злейшего врага просвещения» (Ленин), передовое учительство, находившееся под влиянием революционно-демократической идеологии, вместе с другими прогрессивными элементами страны двигало школу вперед.

Вооруженное идеями самобытной русской прогрессивной педагогики, передовое учительство сумело разрешить многие вопросы среднего образования правильнее, глубже и с более передовых позиций по сравнению с тем, как они разрешались в зарубежной средней школе.

Советская история педагогики, строящаяся на основе марксистско-ленинской методологии, должна показать развитие педагогической *теории в единстве с практикой* учебно-воспитательной работы.

Если в области изучения педагогических идей мы имеем

весьма значительные достижения, то этого отнюдь нельзя сказать относительно изучения практики работы школы.

Вот почему в книге уделяется серьезное внимание изучению *опыта учебной работы школы*, который освещается нами, конечно, в определенной связи с развитием теоретической педагогики и методики.

В книге делается попытка показать живую школу со всеми ее сильными и слабыми сторонами, во всем многообразии ее опыта работы. Это обстоятельство заставило нас уделить серьезное внимание анализу материала частно-методического характера, касающегося преподавания отдельных предметов.

Значительно расширен круг имен, которые обычно фигурируют в истории педагогики. Показаны, кроме классиков и видных представителей русской педагогики и методики, рядовые учителя, скромные труженики, много сделавшие для развития русской школы.

Работа построена на основе использования архивных материалов (Ленинградский архив внутренней политики, культуры и быта — теперь Ленинградское отделение Государственного центрального исторического архива), официальных изданий, исторических записок и отчетов отдельных учебных заведений, педагогической журналистики, общей периодической печати, теоретических работ по педагогике, методике, мемуарной литературы и т. д.

Некоторые части книги были напечатаны автором в «Ученых записках» Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена в вып. 40, 50, а также в журнале «Советская педагогика» (1941 г., № 1, 1943 — №№ 4—12, 1945 — № 12).

В данной же книге этот материал дан в сокращенном и значительно переработанном виде. Автором учтены материалы критического разбора книги, имевшего место на кафедре педагогики Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. Коллективу кафедры, а в особенности редактору книги Н. Г. Казанскому, оказавшему мне большую и квалифицированную помощь, я приношу свою благодарность.

Должен также отметить исключительно внимательное и заботливое отношение к моей работе со стороны действ. члена АПН РСФСР Е. Н. Медынского.

Благодарю также за помощь действ. члена АПН Н. А. Константинова, членов-корр. АПН А. Н. Волковского, Г. Е. Журавковского, доктора педагогических наук Алпатова.

Автор.

Часть первая

ГЛАВА I

РЕФОРМА 1864 г.

Революционная ситуация 1859—1861 гг.

В конце 50 гг. в стране сложилась революционная ситуация, которую В. И. Ленин датировал 1859—1861 гг.[1] Ленин точно указал на ряд конкретных явлений, из которых складывалась революционная ситуация в эти годы. „Оживление демократического движения в Европе, польское брожение, недовольство в Финляндии, требование политических реформ всей печатью и всем дворянством, распространение по всей России «Колокола», могучая проповедь Чернышевского... появление прокламаций, возбуждение крестьян, которых «очень часто» приходилось с помощью военной силы и с пролитием крови *заставлять* принять «Положение», ...студенческие беспорядки — при таких условиях самый осторожный и трезвый политик должен был бы признать революционный взрыв вполне возможным и крестьянское восстание — опасностью весьма серьезной".[2]

Крымская война и крестьянские восстания усилили и обострили кризис крепостного строя, ослабив царское правительство. Царизм вынужден был пойти на реформы сверху, боясь того момента, когда крестьяне сами начнут себя освобождать снизу.

„«Крестьянская реформа» была проводимой крепостниками буржуазной реформой".[3] Ленин указывает, что сила экономического развития втянула Россию на путь капитализма. „Положение 19-го февраля есть один из *эпизодов* смены крепостнического (или феодального) способа производства буржуазным (капиталистическим)".[4]

«Великая реформа», которую проводили крепостники, представляет собой „бессовестнейший грабеж крестьян, была рядом насилий и сплошным надругательством над ними".[5] На новые

---

[1] Ленин. Соч., т. 21, изд. 4-е, стр. 190.
[2] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 26—27.
[3] Ленин. Соч., т. 17, изд. 4-е, стр. 95.
[4] Там же, стр. 84.
[5] Там же, стр. 94.

цепи крестьянство ответило рядом восстаний (1861 г.— в 1276 имениях, 1862 г.— в 400, 1863 г.— в 386, 1864 г.— в 75). Но крестьяне „были неспособны во время реформы ни на что, кроме раздробленных, единичных восстаний, скорее даже «бунтов», не освещенных никаким политическим сознанием".[1]

Одной из таких уступок, на которую вынуждено было пойти правительство, желая обмануть народ, была школьная реформа 1864 г. Широкие народные массы от этой реформы очень мало выиграли. В. И. Ленин пишет: „Вся вообще «эпоха реформ» 60-х годов оставила крестьянина нищим, забитым, темным, подчиненным помещикам-крепостникам и в суде, и в управлении, и в школе, и в земстве".[2]

Два направления в педагогике

В. И. Ленин говорит о двух основных тенденциях в общественном движении в России: либеральной и демократической, которые вполне ясно наметились уже в эпоху реформы 1861 г. Линию демократии, опиравшейся «на сознательность и самодеятельность не помещичьих, не чиновничьих и не буржуазных кругов», представляли Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов, создавшие наиболее прогрессивное и передовое педагогическое учение домарксового периода.

Революционные демократы сумели поставить критику царской школы на большую *принципиальную и политическую высоту*. Они дали сильную, убийственную и глубоко справедливую критику тогдашней школы, полной рутины, произвола, гнета и глумления над человеческой личностью.

В. Г. Белинский с огромной страстностью разоблачал политику борьбы с народным просвещением, удушения и подавления всего «умного, благородного, талантливого», политику насаждения среди народа «тьмы, невежества, бесстыдной и наглой глупости».

А. И. Герцен николаевскую систему воспитания расценивал как одно из ужаснейших посягательств «прошлого царствования». Герцен понял, что такая система воспитания в школе и в семье — это не случайность, что она вытекает из господствовавшего самодержавного строя и полицейско-бюрократической системы управления. «Воспитание домашнее — это воспитание в разлагающей атмосфере крепостного права»,— говорил Герцен. Школьное воспитание, с его точки зрения, продолжает то, что было начато домашним. «Школы задавлены надзором и попами». Вся система казенного воспитания, с точки зрения Герцена, состояла во внушении религии слепого повиновения. Герцен разоблачает правительство, которое систематически вытравляет у учащейся молодежи «человеческие зародыши», отучает их от всех людских чувств, кроме покорности.

[1] Ленин. Соч., т. 17, изд. 4-е, стр. 96.
[2] Там же, стр. 95.

Сильной, мужественной, политически заостренной критике подвергается существовавшая тогда система воспитания и просвещения у Добролюбова и Чернышевского. Добролюбов не боялся, например, писать открыто, что «военный деспотизм.. проник и в министерство народного просвещения, где господствуют тупоумие, ограниченность и невежество».

В школе господствует схоластика, формализм, сухость и мертвенность обучения, казарменный режим, фельдфебельский подход к ребенку. Продуктом господствующей системы в воспитании является человек без внутренних убеждений, без крепких принципиальных устоев, без готовности к решительным действиям и борьбе. Добролюбов вскрыл одно из главных зол такого воспитания — слепое преклонение перед авторитетом, безусловное повиновение. Такое воспитание ведет к тому, что предрассудки и заблуждения старого поколения насильно вкореняются во впечатлительную душу ребенка. Способности ребенка к разумному рассуждению, самостоятельному, критическому мышлению заглушаются, чувство правды в нем угасает. Такое воспитание ведет к застою, к мертвой неподвижности и отражается не только на отдельных личностях, но и на обществе в целом. Отсюда снижается и роль школы, последняя не воспитывает никакого сильного стремления, никаких определенных взглядов на жизнь. Из школы выходят дряблые, ограниченные люди, без твердых принципиальных устоев. Добролюбов и Чернышевский критиковали среднюю школу за то, что в ней настоящей науки не существует, что в ней господствует «чопорное тупоумие невежд». Казенная министерская педагогика настолько сковывала творческую инициативу учительства, что преподавание превратилось в «сухое, безнадежное педанство», в «школьную пустую скуку». Такие школьные занятия — это чистейшие пустяки, которые в действительности «больше притупляют учащихся, чем приносят им пользы».

Такая школа не может обеспечить развитие подлинно научных интересов, не может удовлетворить серьезные научные потребности.

Добролюбов подвергает суровой критике всю постановку учебной работы современной ему школы, которая, по его словам, хлопочет не о развитии, не об образованности, а «о выставке, экзамене и призе». «Именно хорошей-то методы и нет у нас до сих пор»,— говорит Добролюбов. В школе господствуют *схоластика, формализм, сухость и мертвенность в обучении.*

«Самые живые, интересные науки так преподаются, что в них не представляется ничего, что бы говорило сердцу или увлекало воображение». Учащимся приходится заучивать одни только слова, цифры, схоластические определения.

По окончании школы юноша никак не может применить в жизни полученные схоластические знания. Школа не научила его даже думать. Он, по словам Добролюбова, «скорее припом-

нит хронологию и генеалогию всех возможных Карлов, Генрихов, Альфонсов, нежели представит верные определения самой простой вещи, постоянно находящейся у него перед глазами».

Даже грамматика, которая имеет такое большое жизненно-практическое значение, поскольку она учит правильно говорить и писать, поставлена в школе чрезвычайно скучно, схоластично, без отношения к живой речи. В результате знания, которые даются в школе, оказываются в жизни совершенно ненужными. Такая школа воспитывает только «умственную отсталость, притупление естественной восприимчивости и свежести чувств, неприязнь к науке и вообще... апатию ко всем просвещенным идеям». (Добролюбов.)

Добролюбов и Чернышевский ясно сознавали, что разумное, правильно поставленное воспитание невозможно в условиях существовавшего тогда общественного строя. Они сумели, несмотря на свирепую цензуру, высказать эту мысль в ряде своих работ в виде недвусмысленных намеков. Добролюбов, например, писал: «Что же нужно, чтобы в этом обществе могла водвориться разумность, могло распространиться истинное образование? Ответ будет простой: нужно изменение общественных отношений».

Добролюбов прекрасно понимал, что эксплоататорские классы добровольно не уступят принадлежащей им монополии на образование.

«Всеми средствами образованности, всеми преимуществами малейших открытий и изобретений владеют неработающие классы общества, которым нет никакой выгоды передавать оружие против себя тем, чьим трудом они до сих пор пользовались даром, следовательно, без участия особенных, необыкновенных обстоятельств (т. е. революции — *Ш. Г.*) нечего и ждать безоговорочного распространения образования и здоровых тенденций в массе народа»,— писал Добролюбов.

Чернышевский был также убежден в том, что только революция сможет разрешить проблему просвещения для народа. От сочинений Чернышевского «веет духом классовой борьбы» (Ленин). Нужно уничтожить самое зло, чтобы просвещение было возможным. В эксплоататорском обществе господствующие классы никогда не допустят, чтобы и трудящиеся массы одинаково с ними пользовались плодами науки, культуры и просвещения. Чернышевский в аллегорической форме писал:

«Брамины и кшатрии никак не допустят серьезных забот о просвещении парий, потому что все привилегии браминов и кшатрий, все выгоды, ими извлекаемые из касты парий, основываются на невежестве парий».[1]

Чернышевский прекрасно понимал, что правящие классы царской России («брамины» и «кшатрии») заинтересованы в темноте

[1] Чернышевский. Полное собрание сочинений, т. 3, 1906, стр. 549.

эксплоатируемых масс, в частности крепостного крестьянства, и никак не допустят их к культурным ценностям, к просвещению.

Следовательно, Чернышевский ставил окончательное решение проблемы просвещения в зависимость от революции. Он прекрасно понимал, что «равенство образования», «широкая доступность» просвещения в эксплоататорском обществе носят формальный характер.

Чернышевский высмеивает либералов с их очень узким, часто формальным, пониманием свободы. «Она (т. е. свобода.— *Ш. Г.*) для него (т. е. либерала.— *Ш. Г.*) состоит в отвлеченном праве, в разрешении на бумаге, в отсутствии юридического запрещения. Он не хочет понять, что юридическое разрешение для человека имеет цену только тогда, когда у человека есть материальные средства пользоваться этим разрешением».[1]

Чернышевский прекрасно понимает настоящую цену буржуазно-демократическим свободам, в частности «дарованным» в некоторых странах правам народа на образование. Он понимал чисто формальный, бумажно-декларативный характер юридического признания всеобщего обучения, права на образование. Но в силу исторической ограниченности Чернышевский не мог подняться до того предельно-ясного, научно-обоснованного классового анализа этой проблемы, который мы имеем у основоположников марксизма-ленинизма.

Однако Чернышевский понимал, что такое формальное право на образование, которое не подкреплено материальными предпосылками, представляет собой чистейшую иллюзию, пустую болтовню. «Я откровенно говорю, что нимало не дорожу своим правом иметь золотой сервиз и готов продать это право, поскольку у меня нет средств для покупки этой изящной вещи». Такой именно характер носят все те права для народа, о которых хлопочут либералы, в частности право на образование, если народ беден, не имеет реальных возможностей и условий для того, чтобы дать образование своим детям.

Уничтожение гнета и рабства, уничтожение эксплоатации может обеспечить реализацию подлинно демократического просвещения, общечеловеческого образования и подлинной гуманности в воспитании.

Как последовательный революционер, понимавший значение классовой борьбы ближе, чем какой-либо другой мыслитель и революционер прошлого времени, подошедший к марксизму, Чернышевский признавал, что человек не только должен изучать мир, но и изменять его.

Отсюда понятно, что перед воспитанием стоит задача огромной социальной важности.

Оно должно *подготовить гражданина, способного к решительным общественным действиям, подразумевая под этим реши-*

[1] Чернышевский. Полное собрание сочинений, т. 4, 1906, стр. 157.

тельного, принципиального, мужественного революционера — борца за социализм против эксплоататорского общества. Этот мужественный борец-революционер, в понимании Чернышевского и Добролюбова, является вместе с тем свободно развивающейся личностью, широко образованным человеком, который использует свои разносторонние знания для борьбы за освобождение, за счастье человечества. Нужно поэтому заботиться о воспитании в детях «привычек к самобытному участию в гражданских делах», о привитии им «чувств гражданина». «Без этого,— говорит Чернышевский,— мы не воспитаем человека „благородного характера"».[1]

Добролюбов призывал к воспитанию в ребенке разумных стремлений и убеждений, искренней любви к правде и стремления стоять за нее горой.

В романе «Что делать?» Чернышевский рисует таких людей, которые проникнуты сознанием общественного долга, революционеров-борцов, людей особого типа. Вспомним, например, слова главного героя этого романа Рахметова: «Положительное дело человек найдет лишь в том случае, если сольет свою жизнь и свои интересы с жизнью и интересами народа». Чернышевский восторгается этими людьми, этими стойкими борцами-революционерами, которые являются образцом для подражания. Следовательно, задача воспитания — подготовить именно таких «особенных людей».

Добролюбов и Чернышевский стремились внести науку в школу, приучить учеников к самостоятельным и серьезным научным занятиям, развить в них интерес к науке.

Преподавание в школе должно отличаться *высоким идейным содержанием.* Преподавание каждого предмета в какой-то степени пронизано определенным воспитательным содержанием. «Изучение каждой науки учащимися должно содействовать их воспитанию»,[2] т. е. воспитанию революционера-материалиста.

Чернышевский говорит «о возвышенном зрелище небесных тел», о «восхитительных, величественных или очаровательных картинах природы», о «высоком интересе, возбуждаемом астрономией», о «привлекательных естественных науках», и т. д. Революционные демократы высоко ценили естественные науки, как основу материалистического мировоззрения.

Но «важнейшей коренной наукой остается и останется навсегда наука о человеке».[3]

Большое место в идейном содержании школьного преподавания занимает любовь к народу. Любовь к человеку и любовь к народу — одно другое дополняет и взаимно переплетаются.

---

[1] Чернышевский. Полное собрание сочинений, т. 1, 1906, стр. 98.
[2] Там же, стр. 218, 220.
[3] Там же, стр. 223, 224.

Важнейшей задачей преподавания, в частности гуманитарных наук, является воспитание любви к народу, приобщение к народным творческим ценностям, слияние с народом, его чаяниями и интересами. В методике учебной работы Чернышевский придает решающее значение развитию мысли.

Развитие мысли, возбуждение интереса и умения самостоятельно заниматься — вот главнейшая задача, с которой казенная школа, полная рутины и схоластики, никак не справляется. Уметь думать, уметь самостоятельным путем добывать знания, формировать свое мировоззрение — вот что интересует Добролюбова и Чернышевского. Умение идти самостоятельно в дальнейшей жизни, идти по дороге творческого и полезного труда — величайшая задача. Свободное, активное усвоение знаний, развивая и укрепляя пытливость ума, содействует в то же время приобретению того самостоятельного и сознательного мышления, без которого человек может затеряться в книжном море. Чернышевский поэтому и не жалел резких и сильных выражений, критикуя школу за то, что она не содействовала развитию в учащихся самостоятельности, самодеятельности и сознательности. Основой правильной методики является возбуждение у учащихся интереса к занятиям, умения вызвать в себе желание работать.

Методика должна быть направлена на то, чтобы сделать преподавание содержательным, интересным. Преподавание русского языка нужно начать с изучения литературных произведений. Желательно при этом использование материала из истории и других областей знания. В процессе преподавания литературы у учащихся постепенно накапливается много сведений из грамматики, теории словесности и пр.

Учитель географии может отправиться с детьми на прогулку, по дороге давать им живое изображение и наглядную характеристику географических особенностей края. Что касается учителя истории, то он имеет столько возможностей заинтересовать своим предметом, что о нем и говорить нечего — «будь только у него собственное знание и добрая воля».

Учение революционных демократов о воспитании представляло собой в политическом отношении наиболее последовательное течение, оказывая сильное влияние на передовое учительство, которое опиралось в своей борьбе против реакции на это учение.

Иначе решали вопрос о школе либералы, возлагавшие свои надежды на «реформы», а не на революцию. „Понятие реформы, несомненно, противоположно понятию революции".[1] Для либералов характерна «лойяльность», доверие к царской власти, ожидание реформ исключительно «сверху». Либералы боялись революции, относились к ней резко отрицательно. Революции они боялись так же, как и боялось ее самодержавное правительство. Они готовы были идти на любые уступки и уступочки прави-

---

[1] Ленин. Соч., т. 17, изд. 4-е, стр. 89.

тельству. „Либералы,— говорил Ленин,— хотели «освободить» Россию «сверху», не разрушая ни монархии царя, ни землевладения и власти помещиков, побуждая их только к «уступкам» духу времени. Либералы были и остаются идеологами буржуазии, которая не может мириться с крепостничеством, но которая боится революции, боится движения масс, способного свергнуть монархию и уничтожить власть помещиков".[1]

Н. И. Пирогов — великий сын русского народа, гордость русской науки, как и все либералы, возлагал все надежды на реформу. Он критиковал школьную политику николаевского правительства, политику превращения общеобразовательной школы в специальную, он мечтал об общечеловеческом характере образования в духе отвлеченного гуманизма. Пирогов наивно полагал, что путем реформы школы можно будет разрешить коренные вопросы воспитания, в том числе и интересовавший его вопрос о гуманизме в педагогике.

К. Д. Ушинский, как известно, тоже подверг резкой критике среднюю школу, в частности гимназию. Он возмущался отсутствием в школе гуманизма, разоблачал грубый, узкопрактический, карьеристический подход к науке, сословно-классовые предрассудки, систему надзора, опеки в гимназии, глумление и издевательство над личностью учащихся.[2]

Но и Ушинский не понимал, что сложившийся уклад школьной жизни, как и вся система школьной работы — это не случайное явление в условиях полицейско-самодержавного строя.

Подготовка реформы

В 1856 г. Министерство народного просвещения поручило Ученому комитету главного управления училищ пересмотреть устав гимназий и училищ уездного и приходского ведомства Министерства 1828 г. и составить проект нового устава, «более сообразного с современным взглядом на обучение и воспитание». Только в 1860 г. эта работа была закончена и «Проект устава низших и средних училищ», состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения, был опубликован в печати с целью вызвать широкое его обсуждение.[3]

По этому проекту, народные училища делились на низшие и высшие, четырехклассные, назначаемые преимущественно для торгового и промышленного класса. При этом народные училища выделялись в качестве отдельной школы, которая совершенно не связана с гимназией.

[1] Ленин. Соч., т. 17, изд. 4-е, стр. 96.

[2] «Автобиографические записки об учении Новгород-Северской гимназии», напечатанные в «Материалах к педагогической антропологии», под ред. Чернышева.

[3] Проект был напечатан в «Журн. Министерства народного просвещения», в «С.-Петербургских ведомостях» и «Московских ведомостях».

Согласно проекту 1860 г., в гимназии молодежь учится 8 лет, причем последние три года на одном из двух отделений — филологическом или естественно-математическом. Знания, даваемые на каждом отделении, носят общеобразовательный, а не специальный характер. Такая структура гимназии должна была разрешить больной вопрос об обременении учащихся большим количеством предметов, который оживленно обсуждался в педагогических кругах, как мы это увидим ниже.

Учебный план гимназии с филологическим уклоном

(Нормальная гимназия)

Закон божий	13¾ час.
Русский яз.	30 »
Латинский яз.	30 »
Греческий яз.	21¼ »
Математика	27½ »
Естествознание и физика	20 »
История	16¼ »
География	11¼ »
Немецкий яз.	28¾ »
Французский яз.	28¾ »
Рисование, черчение и чистописание	12½ »
Всего	240 час.

Учебный план гимназии с естественно-математическим уклоном

(Реальная гимназия)

Закон божий	13¾ час.
Русский яз.	30 »
Латинский яз.	23¾ »
Греческий яз.	1 »
Математика	35 »
Естествознание и физика	31¼ »
История	18¾ »
География	11¼ »
Немецкий яз.	30 »
Французский яз.	30 »
Рисование, черчение и чистописание	13¾ »
Всего	238½ час.

Уже в конце 50-х гг. наиболее вдумчивые педагоги заговорили о ряде отрицательных сторон в учебном строе гимназии, о неправильном построении учебного плана.

Робер, один из таких педагогов, писавших на эту тему, выступает со статьей «Коренной недостаток в средних учебных заведениях в России»,[1] в которой он признает перегрузку учебного плана коренным злом русской школы. Этот тезис Робера поддерживает Стоюнин. Ученику решительно некогда думать, некогда заняться самостоятельной работой, некогда даже читать.

[1] «Русский вестник», 1859 г., октябрь.

В результате гимназисты часто не имели возможности почувствовать склонность к какому-либо предмету и не знали, какой университетский факультет им по окончании гимназии выбрать. Где же выход?

Некоторые [1] предлагали в VI и VII классах один день сделать совершенно свободным. Другие намечали разделение высших классов гимназии на отделения — реалистическое и гуманитарное, причем имелось в виду ввести даже несколько новых предметов, как, например, технологию, химию и пр.

Против факультетского построения гимназии резко высказался Стоюнин,[2] который склонен был искать решение вопросов в ином составе образовательного курса, пересмотре программ.

Проект же 1860 г. как раз стал на точку зрения факультетского принципа.

Проект стоял также на точке зрения внесословности гимназии.

Каково было отношение общественности к проекту 1860 г.?

Раньше всего обращает на себя внимание отзыв Н. И. Пирогова на этот проект. Н. И. Пирогов считает самым крупным недостатком проекта эклектизм, а именно: тенденцию соединить гуманизм с реализмом, соединение правительственной монополии со свободной конкуренцией, сочетание коллегиального состава с бюрократическим, декларирование бессословности и фактическое закрепление отдельных училищ для определенных сословий. Отсутствие твердых принципов в организации средней школы неизбежно приведет к обременению учащихся и к поверхностности в их образовании. Пирогов также считал, что учение до известного возраста должно быть одно и то же для всех сословий и всех состояний. Пирогов поэтому против того, что народные училища совершенно оторваны от средней школы. Положительная программа Пирогова состояла из следующих положений: гуманитарное и реальное направления должны быть разделены; учение в каждом типе школы должно иметь законченный характер; сословность не должна являться основой устройства школ; общественное образование должно строиться на основе коллегиальности и др.

На проект устава откликнулась также тогдашняя пресса. Такие органы печати, как «Сын Отечества», «Русский педагогический вестник» и др. приветствовали «гуманный общечеловеческий» характер проекта, принцип бессословности школы, предполагавшееся расширение количества школ для всех сословий, частную и общественную инициативу в деле народного образования, открытие учительских курсов, организацию публичных лекций и т. д.

[1] Гаярин. Об организации учебной части гимназии («Русский вестник», 1858, № 2); Благовещенский. «Педагогические заметки» («Библиотека для чтения», 1860, февраль).

[2] В. Я. Стоюнин. Педагогические сочинения. «Мысли о наших гимназиях», СПБ, 1892, стр. 236.

Вместе с тем проект подвергался резкой критике за половинчатость и непоследовательность, даже со стороны трусливой и уступчивой либеральной печати; указывалось на отсутствие связи между народными училищами и гимназиями («Русский мир»), на недостаточно смелое проведение принципа народности в гимназическом образовании; на недостаточное место, предоставленное таким предметам, которые имеют близкое отношение к человеку, к жизни и жизненным потребностям народа (русский язык, история, география), за счет математики и древних языков («Русский педагогический вестник»). Другие органы печати, как, например, «С.-Петербургские ведомости» критиковали проект за половинчатое разрешение вопроса о классицизме. Они критиковали авторов проекта за их боязнь слишком широкого распространения реальных знаний в русской школе.

Чем объясняется такая сравнительно передовая позиция, которую заняла в этом вопросе либерально-буржуазная печать?

Ленин указывает на то, что не только буржуазия, но и помещики были заинтересованы в буржуазном экономическом развитии страны. Для того, чтобы такое развитие страны было возможно, необходимо обновление школы, приближение ее к практическим потребностям. Это прекрасно поняла либерально-буржуазная печать, которая выступает в защиту естествознания, реальных наук вообще. Этим объясняется неудовлетворенность печати половинчатостью проекта в этом вопросе.

Недовольство печати проектом устава отнюдь не может рассматриваться, конечно, как какая-то оппозиция к существующему строю, к царскому правительству. Это был спор внутри господствующих классов, как говорит В. И. Ленин, „*исключительно* из-за меры и формы *уступок*“.[1] Либералы хотели «побудить» господствующие классы к уступкам духу времени.

Проект устава 1860 г. представлялся либерально-буржуазной печати одной из милых и желаемых ею уступок.

По поводу проекта высказался также «Современник». Можно предположить, что «Современник» в тогдашней сложной политической обстановке в стране считал необходимым уделить внимание коренным вопросам политической борьбы. Вопросами школы журнал в этот период, повидимому, меньше интересовался. Однако он предоставляет свои страницы для обсуждения вопросов школьной реформы автору статьи, не вполне отражающей направление журнала, хотя ставящей некоторые вопросы остро и принципиально.

«Современник» признает прогрессивно-историческое значение проекта, отмечает его положительные черты; однако он заостряет внимание на его критике.

[1] Ленин. Соч., т. 17, изд. 4-е, стр. 96.

Говоря о недостатках школьной системы, «Современник»[1] считает, что эти недостатки не случайны, что они коренятся в условиях русской политической жизни. Поэтому устранение недостатков проекта невозможно без изменения этих общих политических условий жизни. «Устранение частных недостатков только в таком случае возможно при помощи частных мер, если эти недостатки случайны, родились из произвола лиц или мимолетных обстоятельств. Но если они имеют корень в самой идее целого, то могут быть устранены одной коренной реорганизацией системы заведений».

«Современник» считает, что в тех общественных условиях школа органически не могла удовлетворять интересы народа. «Духовной связи между нашей системой средних и высших учебных заведений и обществом не могло и быть, потому что она не удовлетворяет национальным потребностям»... По понятным причинам, «Современник» более подробно останавливается на вопросе о начальной школе, о всеобщем обязательном обучении для детей народа.

Отмечая *антинародный характер школьной политики царизма*, «Современник» требует ставить вопрос об обязательном обучении по-серьезному, обеспечить для этого необходимые административно-политические условия, устранить полицейские ограничения и затруднения. С этой стороны, главнейший недостаток проекта состоит в том, что «заведение школ грамотности и низших народных училищ предоставляется на волю случая и официальных лиц, между тем как, по нашему мнению, необходимо было бы устроить так, чтобы в каждом сельском и городском обществе было бы, по крайней мере, одно низшее народное училище, для того, чтобы приготовить поле для обязательного обучения народа».

«Современник» требовал распространения на низшие народные училища «свободы, предоставленной относительно школ грамотности обществам и частным лицам, открывать их без всякого разрешения начальств».[2] Необходимо вообще устранить, сколько можно, вмешательство администрации; дать простор развитию в училищах живого нравственного элемента, который подавляется в проекте формализмом и введением полицейского порядка.

«Современник» критикует проект устава также за то, что в нем сохранились еще элементы сословности. Дело в том, что согласно § 19 проекта, высшие училища предназначаются «преимущественно для лиц промышленного и торгового класса». Эти слова, по мнению «Современника», могут служить помехой для «равномерного распространения в народе просвещения и благодетельного сближения сословий» и поэтому должны быть исключены. Сохранение сословно-классового принципа в школе в какой бы то ни было степени чрезвычайно вредно. «Образование сердца и ума не лишне ни для какого класса; напротив, все классы выигрывают от приобретения его, как в моральном, так и в материальном отношении. Такова позиция «Современника».[1]

Таким образом, «Современник» показал, что *недостатки проекта коренятся в общеполитических условиях русской жизни.*

«Современник» разоблачает антипатриотический, антинародный характер царской политики в области народного образования и ведет борьбу против тех полицейских ограничений и затруднений, с которыми было связано распространение начального образования среди широких народных масс. Выступая против сословности, формализма и бюрократизма в области народного образования, «Современник» борется за развертывание народной инициативы, общественной самодеятельности, за «простор развития в училищах живого нравственного элемента».

Вторая редакция проекта

Проект устава низших и средних учебных заведений, согласно многочисленным замечаниям и поправкам, поступившим от разных лиц и учреждений, был переделан в Ученом комитете, и в 1862 г. появилась в печати вторая его редакция[2] под названием «Проекта устава общеобразовательных учебных заведений».

Главные изменения, касающиеся гимназий, по сравнению с проектом 1860 г., заключались в разделении гимназий на два типа — филологические и реальные, в еще большем усилении значения педагогических советов, в разделении общеобразовательных учебных заведений на три разряда: *народные училища, прогимназии и гимназии.*

Для прогимназий и гимназий были разработаны следующие учебные планы.

Прогимназия

Закон божий	7 час.
Русский язык	18 »
История	7 »
Естествоведение с географией	14 »
Математика	17 »
Немецкий язык	14 »
Французский язык	14 »
Чистописание, черчение, рисование	13 »

[1] В этой статье «Современник» разбирает вопрос о начальной школе. Взгляды «Современника» на реформу в части, касающейся средней школы, мы разберем ниже, в связи с его выступлениями в 1863 г. («Современник», 1860, № 8. «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения»).

[2] § 8 проекта предоставлял право частным лицам, городским и сельским обществам открывать школы грамотности, «не испрашивая на то разрешения», между тем как на открытие низшего народного училища требовалось, согласно § 28, разрешение губернского директора училищ.

[1] «Современник», 1860, № 9.

[2] «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ», СПБ, 1862 (в 6 томах).

Филологическая гимназия

Закон божий	6 час.
Русская словесность	13 »
Латинский язык	24 »
Греческий язык	22 »
История	12 »
Математика с физикой, математической и физической географией	12 »
Немецкий язык	12 »
Французский язык	8 »
Всего	109 час.

Реальная гимназия

Закон божий	6 час.
Русская словесность	15 »
Латинский язык	18 »
Естествоведение с физикой, математической и физической географией	19 »
История	12 »
Математика	16 »
Немецкий язык	12 »
Французский язык	11 »
Всего	109 час.

Прогимназии должны были заменить уездные училища, их курс соответствовал курсу низших четырех классов гимназии. Прогимназии мыслились как подготовительные заведения к гимназии, которые по проекту устава были ограничены четырьмя старшими классами. В этом, несомненно, заключается прогрессивная черта проекта, признающего в некотором отношении принцип единства школы. Большой интерес представляет содержательная объяснительная записка к этому проекту.[1]

Эти прогрессивные черты данного проекта являются результатом той революционной ситуации в стране, о которой мы говорили выше и в условиях которой шла работа над проектом.

Принцип бессословности, отмена телесных наказаний, значительное расширение прав педагогических советов, которые не только составляют программы, но и распределяют предметы по классам — все это сохранилось и в данном проекте в качестве определенной дани, которая в показном порядке отдается прогрессивным идеям эпохи.

Против атмосферы деспотизма, низкопоклонничества, произвола и аристократической спеси, царящей в гимназии, очень часто выступали лучшие представители педагогического мира.

Ушинский разоблачал сословно-классовые предрассудки, заносчивость и аристократическую спесь в гимназии. «Мальчики, еще плохо читающие по-русски, уже с математической точностью считаются чинами и породой своих батюшек, дядюшек и тетушек». Пирогов, как известно, тоже выступал, хотя не вполне последовательно, против сословности в образовании, против использования просвещения, как средства классового господства, как «монополии привилегированных каст», по его выражению. Он резко протестовал против бюрократизма в школе, горячо отстаивал принцип коллегиальности, в частности в гимназиях. Стоюнин возмущается деспотизмом, самодурством в школе, бюрократическим насилием над учителями, особенно много говорилось в печати о бесконтрольной власти директора, сковывающей и парализующей инициативу и творчество учителей.

Объяснительная записка явилась в какой-то мере ответом на эти выступления.

[1] Подробный анализ этой записки мы даем в нашей работе, напечатанной в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. XL.

В новом виде проект опять был обнародован, разослан и в переводах сообщен некоторым заграничным ученым и педагогам. Министерство вынуждено было пойти навстречу духу эпохи, требовавшей широкого привлечения общественности. Было получено 335 отзывов о проекте (110 от университетов и педагогических советов и 225 от частных лиц). Из-за границы было получено 42 отзыва.

Особый интерес представляют отзывы массового учительства, среди которого было много прогрессивных людей, находившихся под влиянием передовых идей классиков русской педагогики и, главным образом, революционных демократов. Приведем некоторые примеры. Учителя томской гимназии писали, что правы «некоторые литераторы», упрекающие наше образование в недостатке народности, в погоне за западными образцами. «Нет, уж если мы хотим самостоятельного развития, то и должны изучать свое родное, а не чужое».

Многие учителя (Гейслер, Ржондковский, Коносов, Бодров и др.) выступают против увлечения классицизмом, требуют школы, связанной с жизнью, порывающей со схоластикой. «Уже наступила пора снять с гимназии педагогические девизы средневековой схоластики: классическая древность и математика, а взамен их поставить девизом гимназий: природа и человек... Удовлетворять современным требованиям гимназии могут только тогда... когда будут воспитывать человека путем преподавания не разных мертвых знаний, каковы древние языки и математика..., а, напротив, путем преподавания знаний живых, более интересующих и относящихся к современному человеку».[1]

Эти выступления учительства перекликаются с тем, что писал Писарев против классической школы, этого «жалкого анахронизма, потерявшего всякий смысл». Сейчас, в век высшего развития математических и естественных наук, нет никакого смысла донашивать «чужие обноски», в которых уже не видно «ни цвета, ни покроя, ни качества материи». Писарев прекрасно понял, что классицизм выродился в пустую схоластику и формалистику. Он искренне жалеет тысячу детей и юношей, которые «постоянно тратят силы и время над грамматическими и синтаксическими трудностями классических писателей».

[1] «Замечания», т. 3, стр. 156

Отзыв томских учителей и другие подобные отзывы иногда буквально повторяют высказывания представителей передовой русской общественной мысли; они проникнуты глубокой любовью и верой в народ и его творческие силы и возможности.

Напомним читателю вдохновенные слова В. Г. Белинского: «Надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, взращенное на родной почве». Вспомним, как Белинского возмущало раболепие перед иностранной культурой, преклонение перед иноземной модой. Добролюбов и Чернышевский видели, что близок «настоящий день», когда Россия покажет всему миру пример новой «свободной и культурной жизни» (по выражению Добролюбова).

К. Д. Ушинский, как хорошо известно, в основу разработанной им системы воспитания положил идею народности (правда, в своеобразном понимании) — этот единственный источник, из которого отдельный человек может черпать силы для себя и для общественной жизни.

Учителя (Пахман, Кончевский, Змиев и др.) выступают за широкую постановку обществоведческого образования, без которого невозможно воспитание гражданина, члена общества. Как бы повторяя мысли Чернышевского («Лучше не развиваться человеку, нежели развиваться без влияния мысли об общественных делах, без влияния чувств, пробуждаемых участием в них»), эти учителя критикуют проект именно с этой точки зрения. «Человек есть существо общежительное, поэтому при гуманистическом его воспитании знакомство с основами общественного устройства и общественной экономии должно составлять не дополнительную или побочную цель, а один из существенных элементов общего образования... Воспитать в гражданстве человека, а в человеке гражданство — вот основная задача».[1]

Чрезвычайно много интересного содержится в выступлениях учительства об учебном плане и программах, а также по другим методическим вопросам.

Ряд выступлений посвящен вопросу о многопредметности. Педагогический совет Орловской гимназии почти буквально повторяет аргументацию Стоюнина по этому вопросу.

По мнению этого совета, запроектированное количество уроков в неделю — слишком велико. На большое количество дней при этом падает 5 уроков. Если ученик обязан избегать машинальности в своих занятиях, если он должен привыкать к самостоятельному труду, если, наконец, он не должен пренебрегать чтением посторонних книг, нельзя не согласиться, что занятие пятью разнородными предметами ежедневно будет для него чрезвычайно обременительно. Ученик по необходимости или будет изучать предметы поверхностно, либо займется какими-либо

[1] «Замечания», т. 5, стр. 228.

отдельными предметами, либо потеряет энергию и сделается ленивым.[1]

Очень резко был поставлен этот вопрос учителем 2-й Харьковской гимназии Зибером. Он считает, что в результате многопредметности гимназия дает поверхностные сведения, полузнайство. Гимназический курс должен быть сжат.[2]

Старший учитель Новгородской гимназии Метлинский категорически требует отказа от претензий на энциклопедизм и многознайство.[3]

Красной нитью проходит через выступления более передовой части учительства требование сделать гимназию более жизненной школой, дающей юношеству полезные научные знания в систематическом виде. Эта часть учительства защищает необходимость естественно-научных знаний не в виде «вводных», «объединенных» курсов, а в виде развернутых систематических дисциплин. Примыкающие к этой группе учителя сделали реальную гимназию предметом своей борьбы за более жизненную систему обучения.

Для того чтобы обучение сделать более жизненным, учительство предлагало ввести практические занятия по геометрии, проведение измерительных работ на поле. Это заинтересует учащихся. «Мертвые чертежи и формулы получат для них живой смысл и значение».

Педагоги должны обязательно приобрести достаточные знания в геодезии, под руководством опытного механика научиться наполнять барометр ртутью, нарезывать винты и т. п.[4]

С особенной остротой ставит эта часть учительства вопрос об естествознании, все разделы которого в проекте устава были соединены вместе, против чего учительство резко протестовало.

Многие учителя (Малиношевский, Рейро и др.), выражая передовые идеи русской педагогики, считают существующую методику обучения варварской, протестуют против схоластицизма в обучении, против чрезмерного обременения памяти фактами, против механического заучивания и зубрежки, призывают к развитию умственной самодеятельности учащихся, сознательности в усвоении материала, активности и наглядности в обучении.[5] Конечно, немало было среди учительства людей ограниченных, рутинеров и формалистов, которым идеи передовой педагогики и методики 60-х гг. были глубоко чужды. Но и немало было передовых педагогов, своими убеждениями, высказываниями и своей деятельностью продвигавших школу вперед.

[1] «Замечания», т. III, стр. 85—86.
[2] Там же, т. V, стр. 91—93.
[3] Там же, т. III, стр. 133—134.
[4] Там же, т. V, стр. 91—93.
[5] В некоторых городах существовали отдельные группы педагогов, последователей Чернышевского и Добролюбова. Укажем для примера на кружок последователей революционных демократов в Нижнем Новгороде, куда вхо-

Деятельность Ученого комитета в 1863 г.

Все материалы, поступившие от представителей педагогической общественности, были, по предложению председателя Ученого комитета Воронова, подытожены группой педагогов, среди которых были Шарбе, Водовозов, Семенов, Власов, Ведров и другие.

Все эти «своды» подверглись обсуждению в Ученом комитете, на заседаниях которого разгорелись споры по важнейшим вопросам реформы и в первую очередь по вопросу о классицизме.

Обращает на себя внимание активная роль в работе Ученого комитета соратников К. Д. Ушинского — Водовозова и Семенова.

Эта группа педагогов занимала в Ученом комитете наиболее передовую позицию. В своей борьбе в Ученом комитете за реальные знания, за школу, отвечающую прогрессивным потребностям страны, против торжества классицизма, эти передовые педагоги следуют отчасти взглядам и указаниям Добролюбова, Чернышевского, статьям «Современника».

Особенно энергично выступал Водовозов на заседаниях Ученого комитета 22 и 24 апреля 1863 г. при обсуждении важнейших параграфов устава.

Он резко возражал против введения латинского языка в реальные гимназии. Водовозов, при поддержке Весселя и Семенова, настаивал на сближении гимназии с жизнью, на необходимости ознакомления учащихся с общественными и политическими вопросами, для чего они предлагали ввести такие курсы, как «общественное устройство», гигиену и т. д.

В других своих выступлениях Водовозов, признавая большую важность изучения древнего мира, высказывается, однако, против обязательного изучения древних языков в гимназии.[1] Он говорит об огромном общеобразовательном значении естествознания, географии и истории. Эти предметы — ценнейшие средства как реального, так и гуманитарного образования. История, по Водовозову, куда ценнее творений Вергилия и Цицерона. Ни

дили учителя И. Н. Ульянов, Захаров, Мартынов, Сциборский и др. И. Н. Ульянов, работавший в начале 60-х гг. учителем математики и физики в Нижегородской гимназии, отстаивал педагогические идеи Добролюбова, на совете высказывался против механического зазубривания уроков, защищал ясное и сознательное понимание их содержания и самостоятельность мышления, которое должно вести молодых людей к дальнейшему развитию. И. Н. Ульянов показывал, в чем заключается достоинство человека, и особенно настаивал на укреплении и развитии нравственного чувства, а целью преподавания ставил всестороннее умственное развитие учащихся. (См. статьи проф. Д. А. Балыки в журналах «Советская педагогика», 1940, № 1-ж.; «Горьковская область», 1940, № 9.)

[1] В. Водовозов. «Проект нового устава для школ низшего и среднего возраста» («С.-Петербургские ведомости», 1860, № 192); его же, «Древние языки в гимназии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1861, август).

классические предания, ни сродство языка не связывали русских с Грецией и Римом. Вальтер Скотт, Байрон, Гете более соответствуют кругу идей, в котором мы живем, чем Анакреон, Эврипид, Овидий. Не приходится говорить о том, что Грибоедов и Гоголь ближе и понятнее для русского человека. Водовозов считает, что гуманизм — это важнейшая задача школы, к осуществлению которой она должна идти вовсе не через древние языки, а через другие, более важные дисциплины. Разрешая вопросы учебного плана, устанавливая задачу и содержание отдельных предметов, Водовозов очень близко подходит к тем взглядам, которые защищались великим русским педагогом К. Д. Ушинским, занимавшим, в общем, прогрессивную позицию в вопросе о строительстве средней школы.

Ушинский резко выступал против сторонников классицизма, разоблачая их антинародный и даже реакционный характер. Для Ушинского гуманизм вовсе не сводится к классицизму. Наоборот, такой классицизм, далекий от современного человека, от современной жизни, противоречит гуманизму,— говорил Ушинский.[1]

Ушинский считает, что преувеличивать значение древних языков в истории человеческой культуры нет никаких оснований. Математика, астрономия, физика и химия, история, расширенные географические сведения, не менее, а может быть, и гораздо более, чем изучение классических языков, служили уничтожению мрака средневекового невежества.

Ушинский резко критикует классическую школу за отрыв от жизни, за схоластический, мертвенный характер обучения, за подготовку «пустейших педантов, не видящих жизни за буквой».

Он считает классическую гимназию *антинародной* школой. Изучение древних языков мешало в русской школе усвоению родного, «заставляя нас смотреть сквозь чужие очки». Ушинский сетует на то, что до сих пор русская грамматика строится по образу классическому. Он писал: «Если мы до сих пор не знаем хорошо своего родного языка, до сих пор пишем так вяло и бесцветно, то именно потому, что гнем его на чужой лад».[2]

В основу учебного плана гимназии Ушинский кладет родной язык. За ним идет изучение других предметов, непосредственно раскрывающих человека и природу, а именно: история, география, математика, естественные науки; затем уже изучение новейших иностранных языков. Что же касается изучения древних языков, то оно, по мнению Ушинского, необходимо лишь «для известной отрасли ученых занятий». Ушинский рекомендует, чтобы при изучении древней истории ученики наших гимназий читали с учителем классических писателей, хотя бы в переводах.

[1] К. Д. Ушинский. Собрание педагогических сочинений, СПБ, 1875, стр. 505.

[2] Там же, стр. 514.

Это может им больше дать в смысле ознакомления с античной культурой, чем изучение древних языков.

Эти взгляды Ушинского оказали заметное влияние на реформу 1864 г. На них опирались наиболее прогрессивные члены Ученого комитета, передовое учительство, а также некоторые органы печати. Взгляды Водовозова, настойчиво проводимые им в Ученом комитете, несмотря на противодействие большинства членов, являются наиболее передовыми и прогрессивными в этом комитете.

Вот почему Катков и Леонтьев обрушились на Водовозова, как на главного виновника «прогрессивных» веяний, имевших место в Ученом комитете.

В «Современной летописи» за 1863 г., № 22 Катков, этот «ливрейный холоп реакции» (по выражению А. И. Герцена), продолжая наступление на передовую русскую идеологию, открыл кампанию и против прогрессивных педагогических идей того времени. В качестве мишени он выбрал материалы заседаний Ученого комитета с участием Водовозова. Катков возмущался тем, что в гимназиях предлагают делать главными предметами русский язык, естествознание, историю. Особенно Катков обрушился на Водовозова, которого он считал одним из главнейших виновников «прогрессивных» затей, за то, что он предлагал знакомить учащихся с элементами античной цивилизации в переводах, за его защиту истории, географии, русского языка и т. д. В другой статье Катков издевался над теми параграфами устава, в которых говорится об «изощрении мыслительных способностей и воображения учащихся», об «осознании учащимися грамматических законов», о «критико-историческом изучении отечественной словесности», о «наглядном» изучении естествознания» и т. д. Все это Катков называет «болтовней и напыщенностью». Когда председатель Ученого комитета Воронов в своем ответе писал, что мысли Водовозова не повлияли на проект, то Катков стал доказывать, что есть большое сходство между взглядами Водовозова и установками проекта. Водовозов ратовал за русский язык и историю, т. е. за предметы, которые,— по выражению Каткова,— служат главными проводниками «фразерства и репетиловщины». Водовозов ратует за чтение легких исторических источников, за образцы иностранной литературы, заботится о преподавании географии, естествознания — все это получило свое отражение в проекте. Катков находил, что «Ученый комитет останавливается на полпути, но идет к одной цели с г. Водовозовым, от которого г. Воронов теперь отрекается». И заканчивает Катков свою истерическую статью так: «Неужели Россия так несчастна, что ее ожидает это бедствие, которое было бы хуже мора и голода и самых жестоких поражений?». Воронов снова пишет, что ни он лично, ни Ученый комитет не согласились с Водовозовым, указывает на «незаконность отождествления взглядов Ученого комитета и г. Водовозова».[1]

В эту полемику вмешался «Современник», который взял под свою защиту прогрессивные идеи Ученого комитета и резко выступил против «Современной летописи».

«Современник» защищает те идеи, за которые боролся Водовозов. Имея в виду клеветнические выпады Каткова против передовых членов Ученого комитета, «Современник» писал, что Ученый комитет привлек для разработки проекта нового устава лучших учителей гимназий и директоров, которых «Современная летопись» старается представить людьми, чуть-чуть не грозящими общественному спокойствию. «Знайте, наконец, меру, „Современная летопись!“ — так восклицает «Современник».

Особенно защищает «Современник» мысли о роли и важности русского языка и литературы, естествознания и других дисциплин. По мнению Каткова и Леонтьева, такие предметы, как всеобщая история, отечественный язык, производят в голове учащихся только «сумбур» и служат только лучшими проводниками «фразерства и репетиловщины». «Современник» по этому поводу пишет: «представляем судить каждому, сколько обнаруживается в этих словах педагогического знания и такта». «Современник» с сарказмом отмечает, что Ученый комитет вынужден защищать в глазах Каткова и Леонтьева необходимость изучения отечественного языка, опираясь на немецкий авторитет Дистервега... «Мы думаем, что это довольно злая шутка над редакторами, которые в последнее время выдали себя за исключительных истолкователей отечественной науки»,— иронизирует «Современник».

«Современник», защищая естественные науки, указывает, что Катков и Леонтьев хотят запугать людей, «дорожащих общественным спокойствием», и внушить им, какой опасностью грозят естественные науки... которые ведут к материализму и безбожию. «Современник» рекомендует вместо обременения памяти «тяжелым грузом плохо заученных греческих спряжений» давать в школе такие знания, которые имеют и практическое значение и нужны для расцвета русской культуры и поднятия народного благосостояния. «А тут, когда нужно разрабатывать угольные копи и строить железные дороги, у нас клянут реальные школы и рекомендуют изучение Фукидида!».[2]

«Современник» стоял за распространение в стране реального образования. Это не значит, что «Современник» не понимал значения настоящего классического образования, знакомящего учащихся с великими творениями древних писателей. Но «Современник» признает, что в наших гимназиях классическое образование приняло сугубо формальный характер. В таком виде классиче-

[1] См. об этой дискуссии: «Современная летопись», 1863, № 22, 25, 32; «С.-Петербургские ведомости», 1863, № 159, 161.

[2] «Современник», 1863, № 9.

ское образование «бесплодно и мертвяще», оно «ограничивается изучением одной буквы, одного механизма языка». Говоря об учебном плане, «Современник» вместе с тем считает, что в реальных школах надо было бы преподавать такие предметы как философию и естествоведение, которые сделали бы нашу молодежь гораздо более развитой и разносторонней.

Защищая ученый комитет от Каткова, «Современник», конечно, далек от того, чтобы солидаризироваться полностью с ним. «Современник» с иронией пишет: «...мы не имели пристрастия к трудам этого комитета». Современник считает, что проект, разработанный комитетом, стоит на позициях той «рутинной системы воспитания и образования, которая принята во всей Европе». «Современник» считает, что комитет не имеет твердой системы взглядов, проявляет беспринципность и нерешительность, занимается канцелярской работой, напоминающей «выкраивание, украивание и перекраивание» Тришкина кафтана. Но «Современник» считал правильным желание ученого комитета «поставить во главу нашего образования вместо знаний так называемых классических реальные».[1] Поскольку Катков выступал против этой объективно-прогрессивной основной идеи, «Современник» считал нужным выступить в защиту ученого комитета.

Выступления Каткова и Леонтьева против Водовозова — это поход против тех взглядов на задачи и содержание работы средней школы, которые выдвигались передовой русской педагогикой и революционными педагогами в первую очередь.[2]

Огромный интерес представляет позиция «Современника», который разоблачает реакционный и антипатриотический характер выступлений Каткова и Леонтьева. Эти люди из боязни научного материалистического мировоззрения изгоняют почти все реальные знания из школы, полностью исключают из нее естественные науки. Заменяя естественно-научные знания, столь важные для развития производительных сил в стране, для процветания отечественной промышленности, древними языками, Катков и Леонтьев отбрасывают русскую школу далеко назад, тормозят прогрессивное развитие русской культуры и народного хозяйства. Катков и Леонтьев совершают величайшее преступление перед русским национальным чувством, почти изгоняя из школы такие богатые в познавательном и воспитательном отношении предметы, как русскую литературу, русский язык, отечественную историю и географию. Боясь того благотворного влияния, которое могут оказать на русское юношество эти важнейшие предметы, раскрывающие огромные богатства русской культуры, ее славные традиции и великие идеалы, Катков и Леонтьев заменяют их менее опасными древними языками и математикой.

[1] «Современник», 1863, № 11.

[2] Подробнее о взглядах К. Д. Ушинского на среднюю школу см. нашу работу «Ушинский и средняя школа» («Советская педагогика», 1945, № 12).

Большой заслугой «Современника» является яркое разоблачение им мифа о том, что только античная культура, только классицизм могут быть основой для русской школы и русского образования, как это утверждали Катков и Леонтьев. «Наша земля не носила на себе никаких римских учреждений»,— иронизирует «Современник».

«Современник», таким образом, разоблачил антинародный, антипатриотический характер педагогических выступлений Каткова и Леонтьева, этих махровых реакционеров.

В результате апрельских и майских заседаний Ученого комитета появился новый (третий) Проект устава гимназий и прогимназий[1] (3 главы и 152 параграфа).

По этому проекту гимназии были разделены на общие и классические с восьмилетним курсом обучения каждая. Прогимназии имеют 4 низшие класса гимназий. В общих гимназиях преподаются в большем объеме, сравнительно с классическими, русский язык и словесность, немецкий и французский языки, математика и естествоведение, а в классических в большем объеме, сравнительно с общими, латинский язык.

Таблица числа недельных уроков была следующая:

Общая гимназия

Предметы	Классы								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	всего
Закон божий	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Русский язык с церковно-славянским и словесность	6	5	4	4	5	7	5	5	41
Латинский язык	—	—	5	3	3	3	3	3	20
Немецкий язык . .	5	4	3	4	4	4	4	4	32
Французский язык . . .	—	4	3	3	3	3	3	2	21
История	—	—	2	3	3	3	4	4	19
География	3	2	2	3	3	—	—	2	15
Математика	5	4	3	4	4	3	2	2	27
Естествоведение с физикой	4	4	4	4	4	4	6	5	35
Чистописание, рисование и черчение . . .	5	5	2	—	—	—	—	—	12
	30	30	30	30	30	28	28	28	234

[1] См. журналы Ученого комитета Главного правления училищ по рассмотрению проектов устава общеобразовательных учебных заведений (об устройстве гимназий и прогимназий), СПБ, 1863.

Классическая гимназия

Предметы	Классы								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	всего
Закон божий	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Русский язык с церковно-славянским и словесность	6	5	4	4	4	5	3	3	34
Латинский язык	—	—	5	3	7	7	7	7	36
Греческий язык	—	—	—	—	7	7	7	6	27
История	—	—	2	3	2	2	3	3	15
География	3	2	2	3	2	—	—	2	14
Математика	5	4	3	4	3	2	1	1	23
Естествоведение с физикой	4	4	4	4	—	—	2	1	19
Немецкий язык	5	4	3	4	2	2	2	2	24
Французский язык	—	4	3	3	2	2	2	2	18
Чистописание, черчение и рисование	5	5	2	—	—	—	—	—	12
	30	30	30	30	30	28	28	28	234

Как нужно оценивать результаты работы Ученого комитета? Раньше всего, они, несомненно, свидетельствуют о торжестве реакционных принципов. Намек на «единую» систему, который был в предыдущем проекте, здесь исчез: народная школа выделена. Гимназии и прогимназии мыслятся как школы для более состоятельных людей, а народная школа — для широких народных масс. Этот проект свидетельствует также об усилении классицизма. Действительно, если сравнить учебный план с прежним вариантом, легко видеть, что число уроков латинского языка в общих гимназиях, по сравнению с прежними планами, увеличилось на два (20 вместо прежних 18), а в классических на 12 (36 вместо 24); на греческий язык было дано 5 лишних учебных часов (27 вместо 22). Кроме того, латинский язык вошел еще в младшие классы и в прогимназию.

Утверждение устава

Проект гимназического устава (3-я редакция) вместе с докладом министра 27 февраля 1864 г. (за № 1782) поступил в Государственный совет.

Заслушанный 15 мая и 4 июня 1864 г. в департаменте законов и экономии Государственного совета, проект устава не встретил полного сочувствия.

Прежде всего было найдено, что для прохождения полного гимназического курса достаточно семи лет, а не восьми, как это

было предусмотрено в проекте. Разногласия возникли также по вопросу о классической системе преподавания, о числе часов по закону божию и о пансионах. «Согласно удостоенным высочайшего одобрения замечаниям на акт Государственного совета», составлен был министерством новый проект.

2 ноября этот новый проект был принят Государственным советом с рядом поправок.

При обсуждении проекта на заседаниях департамента законов и экономии наметились существенные разногласия: 4 члена высказались за классическую систему, а 7 членов выступили против увлечения древними языками, за разделение гимназий на две разные группы и преподавание древних языков только в половине их. Эти разногласия были потом перенесены на общее собрание Государственного совета.

Интересно отметить, что министр просвещения Головнин, усиленно готовясь к этому заседанию Государственного совета, решил почему-то опереться на авторитет Н. И. Пирогова.

В архивном деле, посвященном реформе 1864 г., мы обнаружили специально изданную Министерством народного просвещения брошюру Пирогова «Извлечения из разных педагогических статей Н. И. Пирогова». Правда, Министерство по-своему «обрабатывало» Пирогова. Мы сличили эти «Извлечения» с подлинником сочинений Пирогова, в особенности с его статьей «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения».

Оказывается, что Министерство опустило самые яркие, интересные места из статьи Пирогова, в которых он высказывает наиболее прогрессивные и гуманные идеи. Совершенно выброшено начало статьи, где Пирогов критикует эклектизм правительственного проекта, сочетание в нем «правительственной монополии с свободной конкуренцией», коллегиального начала с бюрократизмом, элементы сословности. Из брошюры вытравлены также те яркие, интересные страницы (стр. 162—168), в которых Пирогов защищает принцип единства, независимости системы, ее бессословный характер, а также стр. 178—188, где Пирогов отстаивает свои взгляды на программы, на роль науки, на коллегиальное начало в школе. Соответствующим образом выпущены из брошюры наиболее ценные и прогрессивные выводы (3, 4, 5, 6, 7) Пирогова, которыми заканчивается его статья.[1] Таким образом, Министерство народного просвещения «отпрепарировало» по-своему Пирогова, выхолостило из его сочинений наиболее прогрессивные элементы.

Министр Головнин был озабочен тем, чтобы члены Государственного совета, где проект устава должен был утверждаться, ознакомились с «мнением» Пирогова в «отпрепарированном» им виде. В деле сохранилась записка Головнина следующего содер-

[1] Н. И. Пирогов. Собрание сочинений, т. 1, 1910, стр. 158 и др.

жания: «Пятница. Весьма нужное. В понедельник назначено в общем собрании Государственного совета к слушанию дело об уставе гимназии. По сему прошу вас разослать непременно сегодня, без всяких препроводительных записок, прилагаемое извлечение из статей Пирогова следующим лицам: кн. Гагарину, военному министру, министру государственных имуществ, Валуеву, Замятину, Потапову, Урусову, Муханову, гр. Панину, Суворову, гр. Клейнмихелю, Небольсину и др. и написать на пакетах: от министра народного просвещения в собственные руки».[1] Каких целей добивался Головнин, опираясь на авторитет Пирогова,— трудно сказать. Этот вопрос требует дополнительных исследований. Можно предположить, что Головнин хотел, ссылаясь на Пирогова, убедить приверженцев классицизма в закономерности существования и реальной гимназии. На общем собрании Государственного совета 5 членов совета поддержали в общем точку зрения, развитую 7 членами на заседаниях департамента, и 23 члена совета присоединились к мнению 4 членов, высказанному в департаменте.

Мнение 5 членов совета сводилось к следующему. Древний латинский мир не имеет почти никакой связи с русской историей, русской культурой и русским языком. Влияние греческого языка проявилось в России только в формах церковно-славянского языка. Три четверти воспитанников гимназии не поступают в университеты. Поэтому нет никакой надобности заставлять их учиться языку, который не находит почти никакого применения в практической жизни. Нельзя приписывать одному лишь латинскому языку свойство развития умственных способностей. При правильной методике обучения можно развить умственные способности при изучении природы, новейших языков, отечественной и общей истории и других предметов. Лучшие творения древних классиков сделались доступными благодаря отличным переводам. Новейшие языки обогатились многими выдающимися произведениями, имеющими большое воспитательно-образовательное значение. Изучению отечественного языка не только не способствует, но иногда может препятствовать излишнее пристрастие к латинскому языку (как это обнаруживается в опытах наших лучших писателей XVIII и начала XIX вв.).

Преобладание латинского и греческого языков помешает усвоению гораздо более важных и полезных знаний, в частности русской истории, «усвоению воспитанниками общего духа русской народности в исторической ее жизни».

Поэтому 7 членов совета находят, что предметами общего об-

[1] Арх. дело № 139848, ч. 1, к. 4307. Все архивные данные, использованные в этой работе, извлечены нами из Архива внутренней политики, культуры и быта (ныне — Ленинградское отделение Государственного центрального исторического архива), фонда департамента народного просвещения по описям 212 и 213. В дальнейшем мы поэтому будем делать ссылки только на номер дела и картона.

разования у нас должны быть: закон божий, русский и славянский языки, начала математики и естественных наук, русская и всеобщая история, русская и всеобщая география, один (а не два) иностранный язык. Они также считают, что классические языки можно было преподавать только в половинном количестве гимназий, чтобы не давать перевеса классическим гимназиям перед общими.

23 члена совета в своей записке находят, что «ныне невозможно было бы определять, что половинное число всех гимназий должно быть гимназиями реальными». Они исходят совсем из другой концепции школы и одобряют только такую систему общего образования, в основу которой положено изучение древних языков. Опыт доказал, что древние языки больше всего и лучше всего содействуют развитию умственных способностей. Поэтому они и считаются по всей Европе (?!) главным орудием гимназического образования. Допуская в виде уступки также существование реальных гимназий (без древних языков), они, однако, предлагают, чтобы число реальных гимназий было определено самим Министерством народного просвещения.[1]

Обычно в имеющейся литературе изображается спор между этими двумя группировками не совсем правильно: указывается, что острый спор шел якобы в отношении организационно-практических выводов. На самом же деле, как видно из документов, спор шел больше в идейно-принципиальном плане — по вопросу о роли классических языков в русской школе. Что касается организационно-практических выводов, главное и важнейшее расхождение было только по одному вопросу, не столь уже существенному, а именно: сейчас же определить, что реальных гимназий должно быть половинное число (как думали 5 членов), или предоставить решение этого вопроса жизни и Министерству (как думали 23 члена).

Устав был утвержден 19 ноября 1864 г.

Этим уставом были узаконены три типа средней школы: 1) *классическая гимназия с двумя древними языками;* 2) *классическая с одним латинским языком;* 3) *реальная гимназия без древних языков.*

Таким образом, было признано необходимым существование двух типов гимназий: классической и реальной. Предполагалось, что «жизнь сама покажет», какой тип гимназии окажется более полезным и возможным, какие гимназии должны преобладать. Преподавание латинского языка вводилось немедленно во всех классических гимназиях, а греческого — постепенно, по мере приготовления учителей этого языка. Таким образом, наряду с двумя основными типами гимназий, должен был временно существовать

[1] В вып. L «Ученых записок» Педагогического института им. Герцена мы даем более подробную характеристику борьбы мнений в Государственном совете и в приложениях публикуем соответствующие документы.

третий — гимназии с одним латинским языком. Вследствие этого явились три следующих отдельных учебных плана:

Учебные предметы	Число недельных уроков			Примечание
	классические с двумя древними языками	классические с одним латинским языком	реальные гимназии без древних языков	
Закон божий	14	14	14	Продолжительность урока во всех гимназиях 1 час 15 мин. В 1865 г. продолжительность урока установлена в 1 час.
Русский яз. с церковнославянским и словесностью	24	24	25	
История	14	14	14	
География	8	8	8	
Латинский	34	39	—	
Греческий	24	—	—	
Французский и немецкий[1]	19	38	46	
Математика	22	22	25	
Естественная история .	6[2]	6[2]	23[3]	
Физика и космография	6	6	9	
Чистописание, рисование и черчение . . .	13	13	20	

Целью гимназий устав считал «доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служить приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища». Существенное различие между этими типами гимназий состояло в том, что окончившие реальные гимназии не принимались в университет. Правом на поступление в университет пользовались только окончившие классические гимназии.

Такова внешняя история разработки и утверждения устава 1864 г.

Каково было отношение «общественности», в первую очередь, тогдашней печати к реформе?

Особое беспокойство проявлял журнал «Сын Отечества»,[4] боявшийся, как бы реформа не окончилась полной победой классиков. В майских номерах, когда еще было неясно, какое направление победит, газета писала: «Какой же результат всех этих 8-летних соображений, рассуждений, споров, совещаний? Все кончается тем, что усиливается преподавание древних языков...

[1] В гимназиях с обоими древними языками — или французский или немецкий. В остальных — оба.

[2] Только в трех младших классах.

[3] Сюда же входит и химия.

[4] «Сын Отечества», 1864, № 86, 103, 104, 301, 302. (Журнал либерального направления, издававшийся А. В. Старчевским, много внимания уделял вопросам воспитания.)

Если мнение большинства было не важно, то незачем было и вызывать общественное мнение. Да разве мнением и убеждением людским можно играть как мячиком? Школа опять будет выпускать людей, которые не будут понимать потребности своего народа и своего времени».

Такое же беспокойство за судьбу проекта проявляла даже и «Северная Пчела»,[1] нападавшая на «Московские ведомости», (т. е. на Каткова), которые искажают истинный ход дела по незнанию или по «явному эгоистическому стремлению поставить на своем». «Северная Пчела» выступала за естествознание, отечественный и новые языки, историю и географию. Она указывала, что «Московские ведомости» не поняли «стремления времени и великих деятелей, не ознакомились с теорией Дарвина, изменяющей во многом прежние заблуждения».

Если в процессе прохождения проекта устава в правительственных органах либеральная печать проявляла чувство беспокойства, боясь, как бы дело не окончилось полной победой классицизма, то после утверждения устава та же печать как бы облегченно вздохнула. «Сын Отечества» в ноябрьских и декабрьских номерах выражал чувство удовлетворения исходом дела, считал, что признание классических и реальных гимназий — замечательная черта нового устава и явный прогресс. «Сын Отечества» хвалил устав и за другие черты его (формулировка целей, прогимназии, попечительные советы, пансионы и т. д.). Приблизительно такую же позицию занимают и другие органы печати.

«Голос» также признавал, что в уставе «много замечательных черт, зрелая обдуманность». Он избегает двух крайностей: увлечения классицизмом и недооценки реальных знаний. Замечательны, по словам газеты, и другие пункты устава (частные гимназии, вопросы воспитания, мягкие меры взыскания, вопреки «розголюбцам» из «Московских ведомостей», образовательный ценз учителей, расширение прав педагогических советов, улучшение в пансионах физического воспитания, ограничение состава класса 40 учениками и т. д.).[2]

Приблизительно такую же оценку утвержденному уставу дало и «Народное богатство». Этот орган сопровождал свои положительные высказывания по поводу новой реформы еще более резкой критикой «Московских ведомостей», «шум и трескотня» которых, к счастью, не помешали правильному решению вопроса.[3]

[1] «Северная Пчела», 1864, № 178. (Бесцветная газета, перешедшая впоследствии от Булгарина к другу Герцена А. Бенину, при котором она приняла прогрессивный характер).

[2] «По поводу нового устава гимназий и прогимназий» («Голос» 1864, № 344, 349). (Одна из наиболее распространенных газет либерального направления, издавалась под ред. А. А. Краевского, при сотрудничестве В. И. Модестова.)

[3] «По поводу нового устава о гимназиях и прогимназиях» («Народное богатство», 1864, № 269). (Политико-экономическая и литературная газета, выходила очень недолго. Редактор И. Балабин.)

«Русский инвалид» особенно приветствовал уничтожение сословного характера учебных заведений. «Только свободный всеобщий доступ в заведения непривилегированным может распространить в массе народа ту необходимую степень нравственного и умственного развития, недостаток которого до сих пор еще чувствуется в нашем обществе».[1]

Таков был в общем наивно-восторженный тон либерально-буржуазной печати по отношению к новому уставу. Трусливая, соглашательская оппозиционность либералов сочеталась с попытками с их стороны заключить выгодные сделки и компромиссы с царизмом. Либеральная печать после тревожно-напряженного состояния в опасении, как бы не взяла верх линия классиков-реакционеров во главе с «Московскими ведомостями», теперь испытывала некоторое чувство облегчения. Уже лучше иметь три типа гимназий, из которых две все-таки признают естественные науки, чем одну только классическую гимназию катковского типа — таково было настроение печати. Такова была «уступочка» со стороны царизма, которой обрадовались либералы. Этим, по нашему мнению, и объясняется положительная оценка устава, данная этой печатью.

Как же проводился устав на практике?

Проведение реформы

Обычно говорят, что дворянство стояло за классическое образование, буржуазия — за реальное. Этот тезис в такой форме слишком упрощает вопрос. В действительности, дело было не в симпатии к определенному типу школы, а в возможности через поступление в университет обеспечить чиновничью карьеру. Во многих случаях не только буржуазные, но и дворянские элементы довольно отрицательно относились к классической школе, но голосовали за нее, так как это был единственный путь к университету, а через него к служебной карьере, и буржуазия выступает часто против реальной школы, поскольку она закрывала ее детям путь к университетскому образованию и государственной службе. Приведем некоторые примеры, подтверждающие справедливость нашего утверждения.

Попечитель Харьковского учебного округа в своем донесении от 26 января 1865 г. за № 234 пишет, что «общество» против древних языков, за новые языки.[2] Поэтому он предлагает в ближайшее время во всех гимназиях Харьковского округа оставить обязательным только латинский язык, а греческий сохранить в одной гимназии и притом в качестве необязательного предмета,

[1] Н. С. «Несколько слов о новом уставе для гимназий и прогимназий» («Русский инвалид», 1865, № 27, 28). (Хотя газета имела отношение к военному ведомству, но в эти годы носила либеральный характер, «горячо сочувствовала идеям эпохи реформ»,— по словам историка газеты.)

[2] Арх. дело № 139848.

ибо если сделать его обязательным, «эта гимназия окончательно запустеет». Что касается реальных гимназий, то так как § 122 нового устава не гарантирует окончившим их поступление в высшие специальные (технические) учебные заведения,[1] а в университет не принимают без латинского языка, попечитель предполагает вовсе не открывать их. Он полагает, что даже одна реальная гимназия будет пустеть (л. 66).

Весьма характерна также позиция попечителя Киевского округа. Он пишет, что только 2-я киевская гимназия стоит за два древних языка, а все остальные гимназии за классическую гимназию с одним латинским языком. При этом попечитель делает следующую приписку: «Ученики, хотя и не симпатизируют латинскому языку, но для того, чтобы достигнуть университета, могут победить свое нерасположение к этому предмету» (л. 153). Совет белоцерковской гимназии поставил все точки над «и». Он писал: «Хотя большинство членов совета питает убеждение в преимуществе реального образования перед классическим, естественных наук перед латинским языком, но, принимая во внимание то обстоятельство, что воспитывающаяся в гимназии молодежь стремится к университету, в который реальная гимназия преграждает дорогу, педагогический совет предполагает преобразовать белоцерковскую гимназию в классическую с одним латинским языком.[2]

Отношение к школе привело к своеобразному положению. Классическую школу не признавали, не любили (во многих случаях и дворянские элементы) и все-таки в нее шли; реальная школа была популярна (не только среди буржуазии, но и дворянства), но в нее не шли, так как она не давала доступа в университет.

Бюрократический мир старался прививать взгляд на реальную школу, как не вполне полноценную, предназначенную для средних слоев населения, но отнюдь не для дворянства. Так, в донесении попечителя Киевского учебного округа необходимость открыть реальную гимназию в Ровне мотивируется тем, что растет количество учащихся из податных состояний (в 1852 г.— 6%, в 1865 г.— 27%), рост же числа дворян — незначительный (2%); в Киеве, на Подоле — тем, что он «обитаем преимущественно торговым и промышленным классом» (л. 155). Такая же приблизительно мотивировка дается одесским попечителем применительно к открытию реальных гимназий в Николаеве, Керчи, Таганроге (л. 85), петербургским попечителем применительно к Архангельску (л. 125).

Таким образом, реальная гимназия считалась школой, более подходящей для «торговых и промышленных классов», клас-

[1] Дело в том, что свидетельства об окончании полного курса реальных гимназий лишь принимались в соображение при поступлении в высшие специальные училища на основании их уставов.

[2] Арх. дело № 138848.

сическая гимназия предназначалась для дворянства не потому, чтобы оно симпатизировало классической филологии, а потому, что классическая гимназия откроет путь детям дворян в университет и через него к высшей чиновничьей службе.

Высший бюрократический мир и дворянство хотели использовать классическую гимназию как средство укрепления своего классового господства и сословных привилегий Получение дворянским юношеством «подлинно научного» классического образования рассматривалось как их известное духовное превосходство над детьми буржуазии, дающее ему право на сохранение и укрепление классового господства.

Правительство в соответствии со своими реакционными взглядами навязывало населению определенный тип гимназии, часто вопреки его желанию. Часто население даже вступает с правительством в борьбу, которая в последующие годы приняла особенно ожесточенный характер.

Яркую картину изменений, которые внес новый учебный план 1864 г. в жизнь школы, дает сравнение его с теми уставами, которые существовали до него. Сопоставим новый учебный план с уставом 1828 г. и распределением занятий, утвержденными Министерством народного просвещения для московской 2-й гимназии в 1852 г., которая осталась классической с двумя древними языками.

По сравнению с уставом 1828 г. и учебным планом, утвержденным для московской гимназии в 1852 г., проведены следующие изменения:

Предметы	Сравнительно с уставом 1828 г.	Сравнительно с уставом 1852 г.
По закону божию	увеличилось на 1	увеличилось на 3 /4
По русскому языку и словесности	уменьшилось на 4 1/2	без перемен
По латинскому языку . . .	увеличилось на 3 1/2	увеличилось на 16
По греческому языку . . .	без перемен	увеличилось на 6 1/2
По французскому или немецкому языку	уменьшилось на 3 1/4	увеличилось на 3 1/4
По математике	увеличилось на 5	увеличилось на 6 /4
По истории	уменьшилось на 2	увеличилось на 3 1/4
По географии	уменьшилось на 5	без перемен
По естественной истории .	—	уменьшилось на 5
По физике и космографии	увеличилось на 11 1/2	уменьшилось на 2 1/2
По чистописанию и рисованию	увеличилось на 13 1/4	увеличилось на 3 1/2
Общее число часов во всех классах .	уменьшилось на 10	увеличилось на 20

Мы видим, что согласно уставу 1864 г., был сделан значительный шаг вперед в сторону классического образования по сравнению с учебным планом 1852 г. Он дает резкое увеличение числа часов на латинский язык (16), отчасти на греческий язык (6 1/2) и новые языки (3 1/4), на математику (6 1/4) и закон божий. Это происходит за счет увеличения общего количества часов и уменьшения занятий по естественной истории, физике и космографии.[1]

Тем не менее сторонники классицизма не были полностью удовлетворены, в особенности после распоряжения 27 сентября 1865 г. Министерства народного просвещения, по которому продолжительность классного урока сократилась с 1 1/4 до 1 часа. Они вычислили, что число часов по латинскому и греческому языкам стало вследствие этого меньше, чем оно было в уставе 1828 г.[2]

Попрежнему с большой остротой стоял вопрос о перегрузке учащихся и многопредметности в школе.

По уставу 1828 г. в гимназиях полагалось еженедельно 24 урока в трех первых классах и 22 в четырех старших классах; следовательно, во всех семи классах — 160 уроков.

В марте 1849 г. (Сборник постановлений Министерства народного просвещения, т. 2, стр. 866, статья 9) было постановлено: все уроки заканчивать до обеда, полагая на каждый урок по 1 1/4 часа. В гимназиях с греческим языком по этому расписанию полагалось еженедельно 24 урока в каждом классе, следовательно, во всех семи классах 168 уроков или 210 часов. Сравнивая число недельных уроков в гимназиях по уставу 1828 г., мы видим, что последним распоряжением число недельных уроков в гимназии увеличилось на 8 в неделю. По уставу 1864 г. устанавливается 184 урока для обучающихся одному новому языку и 203 [3] для обучающихся обоим новым языкам; стало быть ученики первой категории имеют на 24, а ученики второй категории на 43 урока больше, чем по уставу 1828 г.

Таким образом, служившие предметом живого обсуждения в педагогических кругах перед реформой вопросы многопредметности, неправильного распределения курсов, обременения учащихся оставались неразрешенными и уставом 1864 г. Они продолжали оставаться больным местом в жизни гимназии. В результате уже в этот период имеет место большая неуспеваемость и довольно значительный отсев.

Устав 1864 г. представляет собой одну из робких, лицемерных реформ, осуществленных царизмом, которая ценой предатель-

[1] «Историческая записка о 50-летии московской 2-й гимназии», М., 1885, стр. 117—118.

Положение дела мало изменится, если мы сравним эти данные с учебным планом гимназии с одним древним языком, так как здесь количество часов по отдельным предметам такое же, за исключением латинского (39 вместо 34) и второго нового языка (19) за счет греческого языка (24).

[2] Печать приветствовала это распоряжение (см. «Северная почта», 1865, № 246; «Голос», 1865, № 318).

[3] Кроме пения, гимнастики и танцев, которые полагаются вне классного времени.

ства интересов народных масс, сохранила привилегии господствующих классов в области народного образования. Стремясь приспособиться к передовым педагогическим идеям того времени, устав внешне признает лозунг общечеловеческого воспитания. Облегчив несколько доступ в гимназию лицам «податного состояния» и сделав в демагогических целях известный шаг в направлении бессословности школы, устав фактически не поколебал классовых основ тогдашней системы образования, поскольку надсословность школы имела формальный и декларативный характер. Постановка вопроса в уставе о переходе на более передовую методику, призыв школы к творческой методической работе, проявленная «забота» о подготовке учителей не подкреплялись системой серьезных практических мероприятий. Школа продолжала страдать от многопредметности, перегрузки учащихся. «Настоящей» школой попрежнему считалась классическая гимназия, а не реальная. Устав резко увеличил количество часов на древние языки за счет естествознания, физики и т. д.

Некоторое положительное значение для школы устав 1864 г. имел в том смысле, что был сделан шаг к созданию общественного мнения, что школе была предоставлена известная возможность проявления инициативы и самостоятельности. Известное положительное значение имели некоторые организационные мероприятия, как, например, выделение четырех классов в прогимназию, ограничение числа учеников в классе 40 человеками, привлечение директоров и инспекторов к преподаванию и т. д. Вот почему, с нашей точки зрения, нет никаких оснований переоценивать значение реформы 1864 г., как это наблюдается у некоторых исследователей (Алешинцев).[1]

ГЛАВА II

КОНТРРЕФОРМА 1871 г.

Д. А. Толстой и его программа

После выстрела Каракозова (4 апреля 1866 г.) правительство делает еще более резкий поворот в сторону реакции. Уже 14 апреля был назначен новый министр народного просвещения граф Д. А. Толстой. Царь и его приспешники серьезно испугались роста революционного движения в стране. Они решили отнять уступки, сделанные в области школы, обвинив ее в том, что она источник «дерзновенных умствований».

Для разработки мероприятий, связанных с новым курсом, была составлена особая комиссия, в состав которой вошли такие

[1] Более подробное освещение характера реформы 1864 г., а также внутренней методической работы школы этих лет мы даем в нашей работе, напечатанной в вып. L «Ученых записок» Педагогического института им. Герцена.

реакционеры-мракобесы, как: Муравьев (Муравьев-Вешатель), шеф жандармов П. А. Шувалов, новый министр народного просвещения Д. А. Толстой и др.

В основу своей работы комиссия положила царский рескрипт и записку, представленную Александру II председателем комиссии по делу Каракозова Муравьевым-Вешателем.

В этой докладной записке много внимания уделяется вопросам народного образования. Автор записки прямо заявляет, что выстрел 4 апреля 1866 г.— это в известной мере результат «разрушительных действий вредных элементов, выпускаемых отчасти от извращенных ученых и учебных заведений». Элементы эти проникнуты «самым крайним социализмом», не верят ничему, «считают бога, государя и весь существующий порядок за предрассудки». В этой записке особенно достается Министерству народного просвещения во главе с Головниным, которое,— говорится в записке,— насадило в учебных заведениях «вредное» направление и «вместо образования полезных граждан, наводняло страну разрушительными и вредными силами», создало поколение, «заряженное ультрадемократизмом, социализмом, нигилизмом».

Вот почему вдохновители реакции считают изменение направления Министерства народного просвещения важнейшей задачей. Они уверены, что Д. Толстой «сумеет энергичными мерами восстановить извращенное народное образование», правда, при условии, если ему будет обеспечено «полное содействие со стороны начальников губерний и политической полиции». Итак, тесный союз между полицией и жандармерией и Министерством народного просвещения явился важнейшим принципом новой «просветительной» политики.

В записке прямо сказано, что «лучше на некоторое время приостановиться на пути просвещения», чем выпускать материалистически, социалистически настроенную молодежь.

Приспешники реакции понимали, что для того, чтобы они могли безнаказанно творить свое черное дело, необходимо подавить всякую общественную активность, инициативу, лишить общественность возможности высказывать свое мнение по поводу волнующих ее вопросов, в частности по поводу вопросов школы.

«Для восстановления власти необходимо прекратить развившиеся последнее время нападки печати и враждебные выходки дворянских и земских собраний против правительства, его принципов и представителей»,— говорят авторы записки.

Такие установки были даны новому министру народного просвещения Д. Толстому в этой записке.[1]

Этим самым «либеральное» руководство Головнина было заменено более решительным и твердым курсом Д. Толстого, одного из главных вдохновителей восторжествовавшей реакции. По

[1] На эту записку, впервые опубликованную в журн. «Былое» (1907, № 1), мне любезно указал Н. Г. Казанский.

поводу нового назначения А. И. Герцен писал: «На место Головнина назначен министром просвещения граф Толстой. Особенно жалеть Головнина нечего: слабый был человек и под конец бросился в самое театральное ханжество, но и это не помогло... Такое назначение — шаг дальше в правительственное изуверство и катковщину»...

Борьбу с революционной крамолой в школе Д. Толстой считал своей главной задачей. Правда, Толстому не удалось изолировать школу от влияния революционных идей, несмотря на принимаемые им суровые и жестокие меры. Наиболее крупные революционные события в стране, как: Нечаевское дело, выступление «Народной Воли», Казанская демонстрация и др. находили во многих случаях взволнованные отклики среди передовых учителей и учащихся (см. ниже).

Для Д. Толстого классицизм был важнейшим средством изоляции учащейся молодежи от политической жизни и подавления в ней общественной активности. Недаром А. И. Герцен в письме к Н. П. Огареву писал: «Министр Толстой сказал одному из своих приятелей: «еще шесть лет латыни — и вы увидите, как угомонится ваша молодежь».

Первые шаги Д. Толстого были направлены на ликвидацию головнинского наследства, на разработку контрреформы взамен слишком прогрессивного устава 1864 г. В подготовке контрреформы большую роль сыграли статьи М. Н. Каткова, видного идеолога классического образования, верного соратника Д. Толстого.

Катков подготовлял почву для новой школьной системы уже в годы новой реформы, в начале 60-х гг. Недовольный уставом 1864 г., Катков выжидал дальнейшего хода событий и внутренне надеялся на крах этого устава. В статье, написанной им в 1865 г., Катков уже говорит о провале головнинской школы, причем причину провала он усматривает в ее многопредметности и недостатке концентрации. Более откровенно выступает Катков позже, явно выражая свои реакционные взгляды. Он писал: «Условия, в которых находилось у нас учебное дело, не могли не породить нигилизм... Нигилизм, как общественная язва, есть совершенно естественный продукт господствовавшей у нас школы... Фальшивая школа прямо передавала несчастную молодежь нашу в руки всякого обманщика, всякого негодяя и пройдохи (так отзывается Катков о педагогах прогрессивного направления.— *Ш. Г.*). Истинными отцами нашего нигилизма были те почтенные лица, которые поддержали низкий уровень нашего образования и способствовали извращению нашей школы. Одни выбрасывали из учебного плана школы воспитательные элементы, считая ненужным хламом то, на чем воспитывается все образованное человечество... Эти почтенные лица могут порадоваться

теперь на свое детище, которое возросло с удивительной быстротой».[1]

Начало упадка классицизма в школе Катков относит к 50-м гг., имея в виду реформу 1849—1852 гг. Головнинская реформа 1864 г. еще больше, по мнению Каткова, ослабила позиции классицизма. Такая «фальшивая» школа,— как называл Катков всякую среднюю школу, в которой древние языки не занимают достаточно большого места,— и породила молодежь, зараженную идеями нигилизма, материализма и социализма.

Катков — один из самых разительных примеров того, как идеологи эксплоататорских классов боятся подлинной науки, фальсифицируют ее, превращают школу и науку в средство борьбы за свои классовые интересы. Катков стремился построить школу, которая должна была, как он сам писал, в «тревожное и исполненное движений время защитить нас от всяких лжеучений». Он страшно боялся проникновения в школу настоящих научных знаний. Он всемерно боролся против естественных наук, против физики; усматривал большую опасность в истории, в литературе. Но он это делал хитро, тонко, под благовидным предлогом педагогической целесообразности, прикрывая свои настоящие цели и намерения рядом соображений, якобы чисто педагогических, оправданных опытом «общечеловеческой культуры».

Катков не говорил прямо о материалистической опасности, которую таят в себе естественные науки. Переводя этот вопрос в плоскость «чистой» педагогики, он писал: «Поставлена была неслыханная и невозможная задача сделать естественные науки предметом сосредоточенного изучения в школе, имеющей дело с возрастом от 10 до 17 лет так, чтобы эти науки исполняли функцию древних языков... Но нельзя и вообразить, чтобы естественные науки могли стать серьезным общеобразовательным элементом равной силы с древними языками; никому не могла бы прийти в голову мысль сосредоточить на естественных науках учебные занятия в гимназии и употреблять на них весь курс от 10 до 16 часов в неделю».[2]

Несколько более откровенен Катков, когда он изгоняет из школы цикл гуманитарных предметов. Здесь трудно было остаться в пределах чисто «педагогической» аргументации. Невольно выступают наружу политические мотивы, хотя и в несколько завуалированной форме. Он пишет: «было бы полезно сократить время, назначенное ныне на такие предметы, которых преподавание, как показал опыт, не приносит в гимназиях существенной пользы, а напротив, нередко причиняет большой вред. В ряду таких предметов самое видное место занимает так называемая русская словесность, т. е. тот сбор жалких отрывков из

[1] «Московские Ведомости», 1871, № 156.

[2] «Московские Ведомости», 1871, № 99. См. также «Наша учебная реформа», стр. 90—91.

эстетики, истории литературы и из журнальных критических статей, который есть истинный крест для всякого порядочного учителя, а молодых людей приучает только ко фразерству и верхоглядству».[1] Русская словесность в тех размерах, в которых она преподается в школе,— это, по выражению Каткова, «сущее зло». Особенно возмущается Катков некоторыми программами по русской литературе, где между прочими именами встречаются «Крылов и Пушкин, г.г. Гончаров и Тургенев и pour couronnement de l'édifice (для «увенчания здания» — *Ш. Г.*) г.г. Островский и Некрасов, Пыпин и Спасович, Белинский и Добролюбов — весь синклит «Современника». Недостает еще г.г. Писарева и Зайцева».[2] По отношению к родному языку Катков выдвигает еще «теорию», согласно которой «живой язык никогда не может быть предметом серьезных грамматических изучений».[3]

Так издевается Катков над великой русской литературой, над великим, могучим, свободным русским языком.

Разделавшись, таким образом, с естественными науками, языком и литературой, Катков берется за историю и географию. «На историю и географию полагается у нас 22 часа времени. Это слишком много, тем более, что дети не умеют букву «Ѣ» поставить на надлежащем месте».[4] Особенно боится Катков того, что преподаватели истории «пользуются предоставленными им часами для того, чтобы читать свой предмет по-университетски» или же под влиянием «вчера прочитанной журнальной статьи». Изучение древних языков есть в то же время самое непосредственное, самое живое изучение истории, по мнению Каткова.

Так космополитически старается Катков лишить национального воспитания русское юношество, которое должно обучаться и воспитываться на древних языках, а не на материале родного языка, родной литературы и родной истории.

«Положительная» концепция Каткова, в самых общих чертах, сводилась к следующему. Классицизм — краеугольный камень всей современной образованности и школы у всех культурных народов. Серьезная школа — это только такая, которая кладет в основу своей работы изучение древних языков. Все реальные школы — «притоны поверхностного учения», которые расслабляют юношество, вместо того, чтобы укреплять его свежие силы. Если Россия хочет идти в уровень со всей европейской культурой, она должна у себя построить классическую школу. Характерная черта истинно европейской школы — это концентрация, т. е. сосредоточение, собирание умственных сил. Концентрация возможна только на базе древних языков, а не каких-либо других предметов. Истинно-европейская школа — это школа греко-

[1] М. Катков, «Наша учебная реформа», стр 15.
[2] Там же, стр. 62.
[3] Там же, стр. 49.
[4] Там же, стр. 51.

римская par excellence. Школа имеет целью воспитание ума. Воспитывать не значит развлекать, расслаблять, а, наоборот,— собирать, сосредоточивать, вводить в зрелость. Все преподавание должно сосредоточиться на основе древних языков и математики. Должны быть отвергнуты всякие системы, основанные на многопредметности и бифуркации. Единственная серьезная школа, ведущая к университету, к серьезным научным занятиям — это, таким образом, классическая гимназия.

Изложенная «теория» полностью разделялась и Д. Толстым. Она отчасти была положена в основу статьи Министерства «Меры и предположения относительно гимназий и начального народного образования»,[1] наметившей основы нового реакционного курса. В этой статье говорится о ненужности реальных гимназий, о необходимости дать «серьезное ученье», о древних языках, как важнейшей основе подлинно серьезного и научного образования, о необходимости внести единство в программную работу, в пользование учебными руководствами. Много в этой статье говорится о привлечении ведомства православного духовенства к школьному строительству, об обрусении «инородцев» и т. п. Особенно заслуживает внимания взгляд на социальную природу классической гимназии, которая явно и определенно объявляется школой для детей господствующих классов. В статье мы читаем: «Но научное образование, к которому подготовляют классические гимназии, составляет предмет непосредственной необходимости вообще для высших, более достаточных классов населения... Если ревнители реального направления высших общеобразовательных заведений имели при этом в виду интересы огромного большинства, то они жестоко ошибались: большинству равно недоступен ни курс классической, ни курс реальной гимназии». Им нужны ремесленные, профессиональные школы. Недостаток таких школ «привлекает в гимназии нежелательные элементы, а именно: детей мещан, солдат и крестьян».

Приблизительно в это же время Д. Толстой затребовал от попечителей учебных округов мнений об уставе 1864 г. Поступивший с мест материал был подытожен в статье под названием «Мнения и соображения попечителей и попечительных советов учебных округов о применении устава гимназий и прогимназий 14 ноября 1864 г.» [2]

В этих своих «мнениях и соображениях» высшее учебное окружное начальство, конечно, подает голос за намеченные мероприятия. Оно говорит о преобразовании реальных гимназий в классические (якобы об этом ходатайствуют на местах), о создании специальных реальных или профессиональных школ, об исключении из курса гимназии естествознания как отдельного предмета, о централизации учебного дела и введении одинаковых

[1] «Журнал Министерства народного просвещения», 1867, январь.
[2] Там же, апрель.

программ, одинакового распределения числа недельных часов по всем учебным предметам. Одним словом, Толстой, как этого можно было ожидать, получает полную поддержку от подхалимного высшего педагогического чиновничества, которое «обосновывает» намерения и установки своего высокого начальства.

«Журнал Министерства народного просвещения» предоставляет свои страницы и другим авторам для идеологического обоснования нового курса.[1] Для примера можно указать на статьи Н. Г. и Н. Лавровского.[2] Н. Г. просто «подпевает» Каткову в том смысле, что средняя школа имеет нелепый перегруженный учебный план, без всякой концентрации обучения, зря гоняется за всякими ненужными знаниями из области географии, истории.

Н. Лавровский выступает как защитник крайнего классицизма, считая, что раздвоение гимназий на реальные и классические в принципе неправильно. Греческому языку нужно отдать преимущество перед латинским.

Так сочувственно реагировал на новый реакционный курс высший чиновно-педагогический мир. Иначе реагировала на этот курс общественность в лице печати.

Либеральная печать в серии статей выступает со своими беспомощными протестами, ламентациями, жалуется на усиление классицизма, уничтожение реальных гимназий, ограничение свободы открывать новые школы, на введение единых обязательных для всех программ, что должно привести к ограничению творческой самодеятельности учителей и т. д.

«Голос»,[3] даже набрался смелости заявить, что преобразование гимназий из реальных в классические совершалось вовсе не по желанию общества, «как о том торжественно заявляли органы, производившие агитацию в пользу классического образования» (намек на «Московские ведомости».— *Ш. Г.*). Автор статьи ставит риторический вопрос:

«Неужели еще неясно для всех, что обязательное обучение древним языкам отжило уже свое время?»

«Биржевые ведомости» выступают против усиления классицизма, в защиту реальных знаний.[4]

Откликнулись на министерскую программную статью и солидные журналы, как, например, «Вестник Европы». «Вестник Европы» [5] находит, что устав 19 ноября 1864 г. внес оживление среди учительства именно потому, что он несколько развязал его творческую активность.

Журнал как бы жалуется и «плачет» по поводу того, что министерская статья «Новейшие меры и предположения по учебной части» хочет этому положить конец.

[1] Н. Г. «К вопросу об учебном курсе наших гимназий». «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, февраль.
[2] Н. Лавровский «По вопросу об устройстве гимназий». «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, октябрь.
[3] «Голос», 1867, № 59.
[4] «Биржевые ведомости», 1867, № 27.
[5] «Вестник Европы», 1867.

В «Журнале Министерства народного просвещения» появилась новая статья,[1] автор которой высказывает недовольство всей прессой, кроме «Московских ведомостей». Автор пишет: «Нам приятно высказать, что они (т. е. замечания «Московских ведомостей») почти совершенно совпадают с видами министерства».

Итак, по признанию самих представителей министерства, из всех органов печати только катковская газета солидаризировалась с реакционными установками нового курса.

Что касается выступлений либеральной печати, то министерство к ним относится как к чистейшей болтовне и иронически квалифицирует как «собственные фантазии» авторов. Заканчивает официоз свою гневную статью следующим многозначительным предупреждением: «Система народного просвещения в России уже не открытый вопрос, а дело, окончательно решенное высшей властью».

Министерство этим как бы заявляет, что оно решительно действует, свои планы доводит до конца, а не занимается болтовней подобно либералам.

Итак, Толстой с самого начала своей министерской деятельности принимается за разработку новой реформы. Но собственно это была не его реформа. Мы сличили почти все докладные записки, проекты устава, представленные Д. Толстым в соответствующие правительственные инстанции, с писаниями Каткова и Леонтьева и убедились в правильности указания акад. Никитенко, который в своем известном дневнике пишет: «Граф Толстой разделяет мнение Каткова и Леонтьева, их-то проект он и внес в Государственный совет... Публика с лихорадочным нетерпением ждет, чем все кончится, газеты сильно спорят. Между тем Катков почти безвыходно сидит у графа Толстого и действует в пользу своего проекта».[2]

В лице Д. Толстого Катков и Леонтьев приобрели не только ревностного ученика, добросовестно усвоившего их теорию, но очень энергичного практика.

За короткий период, истекший с момента своего назначения до утверждения нового устава (1866—1871 гг.), Толстой много успел на фронте борьбы с ненавистной ему реальной гимназией, представлявшей собой, согласно катковско-леонтьевской теории, вообще «nonsens». Если Толстой оставил 9 реальных гимназий, то он это сделал, вероятно, под влиянием сильного нажима правительственных сфер, где было много сторонников этого типа учебных заведений.

Д. Толстой в своих годовых отчетах имел обыкновение замал-

[1] «Интересы народного просвещения в России и русская журналистика», «Журн. Министерства народного просвещения». 1867, март.
[2] А. Н. Никитенко. Записки и дневник (1826—1877), т. 3, стр. 266.

чивать вопрос о реальных гимназиях, стараясь их не замечать. На это обстоятельство вынуждены были обратить внимание комиссии, учрежденные с «высочайшего» соизволения для рассмотрения отчетов Министерства народного просвещения. Так, комиссия, рассматривавшая отчет за 1867 г., пришла к заключению, что сверх существующих ныне классических гимназий необходимо иметь и реальные гимназии от 10 до 15 на всю Россию. В материалах этой комиссии мы читаем: «Устроенные в таком числе и преимущественно в торговых центрах реальные гимназии удовлетворили бы существенную потребность подготовления воспитанников в высшие столичные специальные заведения... Установление соразмерности в числе гимназий классических и реальных для того, чтобы исключительным предпочтением одних за счет других не впасть в односторонность, составляет вопрос существенный»...

Тот же вопрос почти в такой же постановке снова всплыл в комиссии, «высочайше» утвержденной для рассмотрения отчета Министерства народного просвещения за 1868 г. Отмечая, что в отчете за 1868 г. вопрос о реальных гимназиях снова обойден молчанием, комиссия «полагает, что в будущих отчетах Министерства народного просвещения было бы необходимо объяснить сведения о том, в каком числе существуют у нас реальные гимназии и в какой мере они удовлетворяют своей задаче... и вообще каковы виды Министерства народного просвещения на счет увеличения числа реальных гимназий и проведения их в соответственное цели устройство».[1] На этой выписке царь наложил резолюцию: «Принять к руководству». Только после этого Д. Толстой стал принимать кое-какие меры для открытия реальных гимназий, но все-таки больше для видимости. Искусственно раздувая цифры, Толстой запросил у министра финансов такую сумму, что тот отказал. Толстой тогда добился разрешения царя отложить этот вопрос «до более благоприятных финансовых обстоятельств».[2]

Между тем в этот период, т. е. в конце 60-х гг., сильно нарастает недовольство общественности и учащейся молодежи существующим положением школьного дела. Приведем несколько фактов. Жители г. Тамбова обратились на имя Д. Толстого с заявлением, в котором они, между прочим, пишут: «Какими способами могут развиться ученики? непонятно! Иностранные языки, пригодные для 10 избранных и ненужные сотням человек, обязательны: ими напрасно только мучают воспитанников без пользы в ущерб здоровья и отнимают время для уроков, более необходимых. Почему бы не допустить свободы в изучении их только желающим? Каждодневные лекции латинского языка, а русской словесности 2 или 3 раза в неделю, да притом еще с плохим учителем... Грустно и очень грустно такое положение!»[1] А вот свидетельство официального лица, попечителя Петербургского учебного округа, который отнюдь не стал бы преувеличивать недовольство классицизмом. В отчете за 1866 г. он писал: «Нельзя похвалиться, чтобы все учащиеся к изучению древних языков относились с любовью, а напротив, большинство их смотрит на это дело пока только как на неизбежное зло в ученье». Толстой тут же на полях замечает: «Очень жаль; это не более как журналистическая зараза».[2]

Совершенно издевательски отнесся Д. Толстой к большому количеству ходатайств в эти же годы губернских и уездных земских собраний. И в области народного образования земства применяли свою испытанную тактику: просить, умолять и ходатайствовать.

С ходатайствами обратились Черниговское, Александровское уездное земское собрание и губернское земское собрание ряда губерний: Нижегородской, Курской, Калужской, Харьковской и др. Лейтмотивом всех этих выступлений является мысль о том, что родители отдают своих детей в классические гимназии не потому, что они предпочитают классическое образование реальному, в котором так нуждается страна, но «единственно не желая лишать своих детей прав на получение университетского образования».[3]

Земства пишут также о том, что реальные гимназии «по содержанию и характеру преподаваемых в них предметов сообщают воспитывающемуся юношеству познания и развитие, приготовляющие для поступления в университет». Поэтому они ходатайствуют о праве поступления реалистов в университет без экзаменов (кроме филологического факультета).[4]

Д. Толстой проявляет большую энергию и изобретательность в борьбе с передовой общественностью и земством. Хотя, как говорит И. В. Сталин, «земско-либеральное движение не представляло чего-либо опасного для существования царизма».[5] Толстой принимает всяческие меры, чтобы подавить голоса недовольных и протестующих. По его инициативе Комитет министров принял постановление от 26 марта 1869 г., в котором было сказано: «Принимая во внимание, что ходатайства, возбужденные упомянутыми земскими собраниями, касаются общей системы образования и организации учебной части в империи... Комитет министров находит, что вопросы сии не подлежат обсуждению означенных земских учреждений».

В этом отношении Комитет министров вполне соглашался

---

[1] Арх. дело № 153792, к. 4331.
[2] Арх. дело № 153758, л. 20—25.

[1] Арх. дело № 153745, к. 3821.
[2] Арх. дело № 147525, к. 3117, л. 13.
[3] То же, л. 34.
[4] Арх. дело № 153511, к. 3144.
[5] История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс, 1945, стр. 29.

с мнением Каткова, который позже в своем письме к царю писал: «Наши земства, организованные вовсе не для педагогических целей, вдруг возымели страсть заниматься педагогическим делом, вместо того, чтобы поддерживать в исправности мосты и шоссейные дороги».[1]

Все ходатайства земств были оставлены без последствий.

Министр внутренних дел Тимашев хотел, чтобы Толстой всякий раз, по каждому ходатайству земства входил в сношение с Комитетом министров. Чтобы избежать «канители», Толстой ходатайствует перед Комитетом министров о том, чтобы ему «развязали руки» и дали право самостоятельно разрешать эти вопросы, на что 21 мая 1869 г. последовало разрешение. Комитет министров разрешил Д. Толстому «на будущее время, в случае поступления новых однородных ходатайств от других земских собраний,— отклонять таковые тем же порядком, не входя в Комитет с особыми каждый раз представлениями».

Д. Толстой бесцеремонно и грубо поступал со всеми заявлениями и ходатайствами земств, населения, не придавал значения болтовне либералов. Как всесильный вельможа, пользовавшийся поддержкой царя, он быстро и легко проводил через Комитет министров все нужные ему для борьбы с общественностью меры и постановления.

Д. Толстой не гнушался никакими средствами в своей борьбе против всего того, что ему казалось слишком «прогрессивным». Он преследовал не только реальную гимназию, но тормозил открытие даже классических гимназий головнинского типа, так как не считал их достаточно «выдержанными».

В результате гимназии были переполнены. Приходилось отказывать в приеме детей. Об этом говорят многие документы этого периода. Попечитель Одесского учебного округа, например, вынужден признать, что «стремление к образованию детей в местном населении в настоящее время так значительно, что неминуемо вновь повлечет за собою открытие параллельных классов при тех же гимназиях»...[2] Попечитель Харьковского учебного округа также пишет об огромном переполнении низших классов: «в четырех низших классах трех гимназий г. Харькова вместе взятых обучается 745 учащихся — более против нормы, указанной в § 49 устава, на 265 учащихся, а в остальных четырех гимназиях, также вместе взятых, обучается 1049 — более против нормы на 409».[3]

Такова была политика Д. Толстого в отношении открытия новых средних учебных заведений, в частности реальных гимназий и ликвидации «либерального» устава 1864 г. Так срывал он головнинскую систему уже в период подготовки устава 1871 г.

[1] «Былое», 1917, № 4 (26) («Вождь реакции 60—80-х гг.»).— Статья мне указана Н. Г. Казанским.

[2] Арх. дело № 152597, к. 3126, л. 13.

[3] Там же, л. 26.

Так он отбирает обратно уступки, которые были сделаны в 60-е гг. народу в области просвещения. Утверждение нового устава должно было окончательно ликвидировать слишком «прогрессивное» наследство, доставшееся ему от его предшественника на посту Министра народного просвещения.

Разработка реформы 1871 г.

Подготовительные работы к изменению устава гимназий 1864 г. начались с осени 1866 г. Они проводились в Ученом комитете и Совете министра с участием особо приглашенных лиц: акад. Чебышева, Леонтьева, Георгиевского, Серно-Соловьевича. Разработанный проект изменений в уставе 19 ноября 1864 г. был передан по «высочайшему» повелению в особую комиссию, учрежденную 27 марта 1870 г. под председательством Строганова из членов Государственного совета: Валуева, Тройницкого, Толстого, членов Совета министра — Постельса и Штейнмана, директора 3-й петербургской гимназии Лемониуса. Комиссия в общем согласилась с представленным материалом, внесла некоторые исправления в разработанный проект и сравнительно быстро, при единогласии всех ее членов, закончила работу. По крайней мере, уже 3 июля царь на докладе Толстого об успешном завершении работы написал: «Весьма рад».

27 февраля 1871 г. Толстой внес в Государственный совет два представления об изменениях и дополнениях в уставе 19 ноября 1864 г. и об уставе реальных училищ. 8 марта для предварительного рассмотрения обоих проектов было учреждено особое присутствие из 14 членов, на правах департамента Государственного совета, под председательством Строганова.

Можно полагать, что Толстой отказался от обычного порядка прохождения проекта (через департаменты экономии и законов и т. д.) и придумал организацию особого присутствия, чтобы обеспечить и ускорить проведение в жизнь нового устава. Однако и в особом присутствии Толстой встретился с сильной оппозицией: 6 членов (Милютин, Панин, Литке, Головнин, Грот, Чевкин) решительно высказывались против проекта. Из особого присутствия проект был передан в Общее собрание Государственного совета, состоявшееся 15 мая. Здесь, как известно, 29 членов Государственного совета выступили против основных начал новой реформы, а 19 — за эти начала. 6—18 июня в Эмсе царь наложил резолюцию: «Исполнить по мнению 19 членов».

Царь бесцеремонно и грубо нарушает волю большинства членов Государственного совета, а также требования общественного мнения, пожелания, высказанные печатью и земством. К этому времени усилились оппозиционные выступления печати против готовящейся реформы, стали поступать такие же ходатайства и заявления земств, о чем писал Д. Толстой (см. ниже). Д. Тол-

стой, опираясь на своего покровителя-царя, полностью игнорирует общественное мнение.

Мы уже разобрали реакционный смысл контрреформы, предпринятой Д. Толстым и его соратниками Катковым и Леонтьевым. В связи с центральным вопросом контрреформы о классицизме всплыл ряд других педагогических и методических вопросов. В этом отношении интерес представляет работа Совета министра народного просвещения, отчасти и Ученого комитета. Именно здесь детально обсуждались педагогические и методические вопросы реформы. Особый интерес представляет дискуссия между Леонтьевым, автором проекта нового учебного плана, с одной стороны, и Вороновым, Серно-Соловьевичем, Фойгтом — с другой.

Воронов, Серно-Соловьевич, Фойгт, как бывшие учителя-практики, стояли за резкое увеличение часов на русский язык в I и II классах (6 и 5 — вместо предложенных Леонтьевым в обоих классах 4 часов), против сокращения часов на чистописание, чтение и рисование (Леонтьев предлагал на все эти предметы 5 часов — вместо 13 по уставу 1864 г.). Они считали также недостаточным число часов на географию, историю, физику, требовали уменьшения количества часов на древние языки.

Несмотря на большую убедительность мотивов оппозиционной группы, в суть которых мы не можем вдаваться, восторжествовала все-таки позиция Леонтьева. Его установки легли в основу дальнейших документов, определивших содержание реформы,[1] как например, «Проект изменений и дополнений в Уставе гимназии и прогимназии» и пространная записка Д. Толстого от 27 февраля 1871 г. для Государственного совета.[2]

Докладная записка 29 членов Государственного совета дает исчерпывающие представления о позиции противников Толстого. Позиция тех членов Государственного совета, которые были солидарны с ним, нашла свое отражение в опубликованных документах.[3]

Остановимся подробнее на мнении 29 членов.

Раньше всего 29 членов показывают несостоятельность аргументов Толстого, ссылавшегося на многочисленные ходатайства дворянства и местных обществ о преобразовании реальных гимназий в классические. По мнению 29 членов, это свидетельствует только о том ненормальном положении, в которое были поставлены эти учебные заведения ограничением права поступления в университет их воспитанникам. Здесь уже не «газетные крикуны» и журналисты, а сановные коллеги самого Толстого разоблачают ловкие фокусы его, показывая, как он подтасовывает карты.

[1] Арх. дело № 153783, к. 3823, л. 28—34.
[2] Там же.
[3] «Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения», 1874, стр. 2—15.

Дальше 29 членов Совета, среди которых были люди, не примыкавшие к лагерю крайних реакционеров (Горчаков, Милютин, Головнин, Абаза и др.), подчеркивают «возрастающее развитие» и важность положительных наук для «благосостояния страны». Они указывают, что «находясь на пути быстрых и коренных преобразований во всем нашем внутреннем строе», мы ощущаем огромный недостаток в инженерах, техниках «для устройства путей сообщения, портов, телеграфов, рудных и каменноугольных разработок», в просвещенных химиках и механиках «для развития и успехов нашей заводской и фабричной промышленности», в образованных людях и моряках для организации армии и флота. Они считают, что России нужны не филологи и юристы, а образованные руководители, которые были бы способны «к установлению практических приемов производства». Не следует забывать, что многие естественные богатства России лежат втуне именно из-за отсутствия подготовленных и образованных людей.

В этих аргументах явно слышится голос той части высшего дворянства и торгово-промышленного мира, которая сознавала необходимость перестройки школы для дальнейшего успешного хозяйственного развития и укрепления вооруженных сил страны. Перед лицом этих жизненных потребностей они готовы забыть об идеологических опасностях и вредном значении естественных наук.

Эти сановные члены Государственного совета, конечно, тоже смотрят на школу, как на важнейшее средство укрепления основ самодержавно-полицейского строя, сохранения привилегий господствующих классов; они тоже ярые противники демократизации знаний; они тоже боятся материализма пуще огня. Они тоже предлагают бороться с материализмом, но классицизм они считают для этого орудием недостаточным.

Эти люди ссылаются на Италию, Испанию, Францию, где «в течение столетия религиозные и нравственные основания общественного и государственного строя подвергались самым сильным колебаниям», хотя там не было реальных училищ и классицизм был силен. Они ставят также в пример воспитанников семинарии, сильно увлекающихся материализмом, хотя учение в семинариях — классическое. Они приводят массу примеров, свидетельствующих об усилении реального образования почти во всех странах Европы.

Однако все эти, казалось бы, убедительные мотивы никак не подействовали на Толстого и его сторонников, которые, опираясь на свою силу, были уверены в своей победе.

Новонайденные материалы свидетельствуют о том нажиме, который Толстой и его приверженцы произвели на царя. В делах

фонда Государственного совета [1] мы обнаружили документ под названием: «Особое мнение чл. Государственного совета, ген.-адъютанта, ген. от кавалерии, гр. С. Гр. Строганова и всеподданейшая его записка с высочайшей резолюцией.— Экспедитор Таточко».

Из этого документа видно, что гр. Строганов пытается через председателя Государственного совета воздействовать на царя не только путем различных доводов, но и угрозой отставки Д. Толстого. Строганов заканчивает свою записку следующим образом: «Не могу не остановить внимание Вашего Величества еще на одном обстоятельстве — это невозможность для графа Толстого оставаться во главе Министерства народного просвещения, если ему суждено проводить проект, противный его убеждениям и системе общего образования, зрело обдуманной и от которой зависит участь целых поколений». Очевидно этот нажим сыграл известную роль, и царь утвердил мнение меньшинства (19 членов). На записке гр. Строганова рукой царя сделана надпись: «Я утвердил мнение меньшинства без всякого изменения».

Основные положения устава 1871 г.

Докладные записки и другие документы Д. Толстого и его сторонников, влиявшие на содержание устава, напечатаны и даже перепечатаны. Однако необходимо напомнить основные положения, определившие сущность контрреформы. Надо учесть, что Толстой любил «обосновывать» свою точку зрения историческим опытом. Его записки начинаются с подробной характеристики «наследства», которое он получил.

Реформам 1849 и 1851 гг. Д. Толстой дает очень суровую оценку, так как они в одних отделениях гимназий заменили изучение древних языков законоведением и естествознанием, в других — крайне ослабили его. Эти реформы, по словам Толстого, проложили «путь тому безотрадному умственному и нравственному направлению учащегося юношества», которое было бы невозможно, если бы оно воспитывалось на произведениях классической древности, на том «высоком изяществе и строгом нравственном достоинстве, коими большей частью запечатлены лучшие произведения древних классиков».

К уставу 1864 г. Толстой относится несколько более «милостиво». Он признает в нем ряд достоинств, а именно: признание классической школы настоящей школой, расширение количества часов на древние языки и т. д. Однако этот устав его далеко не удовлетворяет, главным образом, потому, что в нем древние языки и математика все-таки недооцениваются. Этот недостаток

[1] Дело Государственного совета учрежден. присутствия для рассмотрения проектов по части образования. «Об изменениях и дополнениях в уставе гимназий и прогимназий, высочайше утвержд. 19 ноября 1864 г.».

усугубляется снижением требований от поступающих в I класс гимназии, отсутствием единых программ. Особенно удручает Д. Толстого то, что устав 1864 г. не освободился полностью от «печального наследия» 1849 и 1851 гг. и оставил в некоторых гимназиях историю (в низших трех классах).

После такой оценки реформы 1864 г. Толстой делает решительный вывод о необходимости изменения устава. В основу работы классических гимназий, которым следует возвратить прежнее наименование просто гимназий, были положены следующие организационно-методические принципы:

«а) улучшить приготовление к поступлению в низший класс гимназии, подняв уровень требований;

б) «облегчить» прохождение гимназического курса распределением его на 8 учебных годов, без повышения программ учения и даже сокращением их по некоторым менее существенным предметам;

в) сосредоточить умственные силы учеников на главнейших предметах гимназического курса в видах достижения учащимся юношеством надлежащей умственной зрелости;

г) установить одинаковые программы с точным распределением материала по классам и годам, одинаковые правила испытаний, одинаковые правила относительно дисциплинарных взысканий;

д) ввести большее единство в преподавании отдельных предметов в каждой гимназии путем введения классных наставников и предоставления учителям права преподавать несколько предметов;

е) внести большее единство в учительскую коллегию гимназии, с одной стороны, путем некоторого расширения власти директора, а с другой — путем привлечения директора и инспектора к преподавательской деятельности;

ж) улучшить положение заслуженных и опытных учителей путем назначения высших окладов;

з) побудить преподавателей отечественных и древних языков к тщательному упражнению учеников в письменных работах, назначив за их исправление особые вознаграждения;

и) освободить педагогический совет от заведывания материальной частью заведения, установив для этого особый хозяйственный комитет;

к) привлечь местные общества и сословия к оказанию материальных пособий гимназиям, предоставив им в таком случае право избирать почетных попечителей, с возвышением их положения».[1]

Таковы основные организационные методические принципы устава 1871 г. На основе этого устава была создана бездушная классическая гимназия, обучение молодежи в которой современ-

[1] Арх. дело № 153783, к. 3823, л. 65.

никами справедливо уподоблялось тяжелому кошмару. Хорошо известна печальная роль классных наставников, занимавшихся полицейским сыском и шпионажем. Молодежь была лишена права посещения театра, лекций, библиотек и свободного использования времени по своему желанию.

Сторонники Толстого указывали на «положительное» значение, которое имели организация приготовительного отделения, разбивка VII класса на два года, тенденция несколько упорядочить программную работу, усилить воспитательную работу школы, сблизив ее со всем учебным процессом, лучше обеспечить положение хотя бы некоторой части учительства, обратить большое внимание на постановку письменных работ, разгрузить педагогические советы от хозяйственных вопросов, желание привлечь к организации школьного дела «местные общества».

Однако все это в общем контексте устава 1871 г. имело *реакционное содержание* и в целом сыграло печальную роль в судьбе русской школы 70—80 гг. Упорядочение программной работы вылилось в жесточайшую централизацию, которая сковывала инициативу учительства, парализовала его творческую активность. Тенденция усилить воспитательную работу, привлечение директоров, инспекторов к участию в ней, организация института классных наставников — все это было направлено на усиление «охранительных» мер, укрепление полицейского надзора и воспитание юношества в духе любви и преданности царскому престолу и церкви.

Внимание к письменным работам имело своим главным следствием обременение учащихся никчемными «extemporalia», переводами с русского на латинский и греческий языки, причинявшими бесчисленные мучения учащимся. Привлечение местных обществ имело целью переложить большую долю расходов по содержанию школы на местное население, что сочеталось с самыми жестокими мерами подавления голоса общественности и подлинного участия ее в школьной жизни.

В общем же реформа 1871 г. должна быть признана огромным злом в истории русской школы, одной из наиболее мрачных и позорных ее страниц.

Организация приготовительного класса и распределение курса VII класса на два года, с первого взгляда, могут показаться мерами прогрессивного характера. При более глубоком анализе оказывается, что дело обстояло далеко не так.

Учреждение приготовительного класса для детей от 8 до 10 лет имело своей главной целью усиление препятствий для поступления в гимназию. Для Толстого «приготовительный» класс — это не класс, облегчающий доступ в гимназию. Толстой считал, что требования при поступлении в гимназию слишком снижены, что и содействовало «переполнению низших классов гимназий такими учениками, которым, по положению и средствам их родителей, было бы свойственнее обучаться в уездных училищах».[1] Перспектива такой демократизации гимназии и пугала Толстого. Снижение требований при поступлении в гимназию облегчает доступ в нее выходцам из «низших» классов населения, которым не место в привилегированной гимназии».[2]

Реакционный смысл имела также разбивка VII класса на два года. Удерживая молодежь лишний год в школе, Д. Толстой хотел этим предохранить ее от «вредного» и «тлетворного» политического влияния окружающей среды. В объяснительной записке он писал: «Подчинение учащихся юношей еще на один дополнительный год ежедневному контролю, как относительно учебных их занятий, так и относительно самого образа их жизни окажется, несомненно, благотворным и в нравственном отношении».[3] Правда, это тяжело для «недостаточных» родителей, которые должны содержать на свои средства детей лишний год. Толстой это понимал, но оставлял, конечно, без внимания.

Охарактеризуем *главнейшие изменения в учебном плане,* внесенные новым уставом.

В новом учебном плане восторжествовала точка зрения Толстого, Каткова на древние языки и математику, как на главные предметы школы. Эти предметы менее опасны в политическом отношении. Когда учащиеся будут до отказа заняты изучением этих трудных дисциплин, требующих большого напряжения, много времени и сил, им будет не до политики. Эти дисциплины не представляют никакой опасности в смысле «заражения» идеями материализма, социализма.

Число часов на древние языки достигло 84 (т. е. 41% учебного времени), причем латинский язык начинался в I классе при 8 часах, в то время как на русский язык в этом же классе давалось 4 часа, во II классе на латинский язык — 7 часов, а на русский язык — 4 часа. Греческий язык начинался в III классе при 5 часах, в то время, как на русский язык в этом же классе давалось 4 часа. Такое преступление и вместе с тем издевательство были совершены над русским национальным чувством и над детской природой.

На математику с физикой, математической географией и очерком естественной истории (где будет способный учитель) отводится за 8 лет 37 часов в неделю.

Учебный план полностью осуществил мнение Каткова и Леонтьева о том, что на древних языках и математике должны преимущественно сосредоточиваться, упражняться и созревать умственные силы учащихся.[4]

В низших двух классах прекращалось преподавание есте-

---

[1] «Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям», СПБ, 1874, стр. 70—71.

[2] Арх. дело № 153783, к. 3823.

[3] Там же.

[4] «Объяснительная записка», стр. 80.

ственной истории, «так как оно решительно не соответствует силам учеников этого возраста и служит только к обременению их памяти, без всякой пользы для их развития».

Мы уже видели выше, что Катков, прикрываясь педагогическими соображениями о несоответствии естествознания детской природе, ведет борьбу с этим предметом, приводящим к материализму. По мнению авторов объяснительной записки к программам, вполне достаточно, если необходимые естественно-исторические сведения будут сообщены в связи с географией и физикой; лишь в исключительных случаях возможен отдельный очерк естественной истории, с затратой не более двух уроков в неделю. В старших классах исключалась космография и заменялась математической географией (1 час в неделю), так как вполне достаточно ознакомление с землей.

Вновь вводился краткий курс логики (1 час в неделю в VII классе) и 1 час «на чтение философских сочинений древних классических писателей». Новая философия, видимо, внушала авторам реформы большую боязнь. Отменялось законоведение, которое полагалось в VII классе, согласно § 41 Устава 1864 г., но, впрочем, нигде не преподавалось.

Уменьшилось число уроков рисования, черчения, чистописания с 13 до 5. Мотивировалось это тем, что по рисованию и черчению нет хороших учителей. Чистописание было признано важным предметом, но сохранено было до III класса.

Уменьшено было количество часов на историю с 14 на 12. Изучать предполагалось отечественную и древнюю историю, главным образом, путем «чтения и изучения образцовых произведений (и частью самих источников) как отечественной, так и древней классической литературы, а также составления, на основании этого изучения, собственных сочинений и сокращенных изложений произведений (epitome) на латинском и греческом языках».

Толстой ставил перед собою цель: ликвидировать или значительно сократить курс истории. Он говорил: «Излишнее число уроков, назначенных на историю, ведет лишь к тому, что учителя в форме лекций, совершенно не уместных в гимназии, сообщают ученикам общие взгляды на исторические лица и события,— взгляды, способные лишь противодействовать правильному умственному и нравственному развитию юношества». Легко видеть, что Толстой повторяет «теорию» Каткова, злейшего врага истории в школе, боявшегося ее революционизирующего влияния.

Сокращая преподавание истории, учебный план несколько усиливает преподавание географии, вводя один урок в VII классе для повторения. На закон божий вместо 14 часов было установлено 12, но зато в приготовительном классе было отведено 4 часа.

Общее число уроков по русскому языку в гимназиях с обоими древними языками осталось прежнее (т. е. 24 часа), но оно распределяется на 8 учебных лет.

Уменьшено количество уроков в каждом из высших двух классов, где преподается словесность; для каждого из низших четырех классов, где идет обучение отечественному и церковнославянскому языкам, оставляется прежнее число уроков. Увеличение количества уроков на русскую словесность признается излишним, так как опыт показывает, что учителя русского языка «находят возможность тратить эти уроки (не только по русской словесности, но и по русскому языку) на самые разнородные рассуждения, совершенно бесполезные, а иногда даже положительно вредные».[1]

В отношении к литературе Толстой также следует «теориям» Каткова, который считал великую русскую литературу с ее гуманнейшими и передовыми традициями одним из «опаснейших» в идеологическом смысле предметов.

Так Толстой «обосновывает»,— пользуясь аргументами Каткова и Леонтьева,— разгром важнейших предметов — литературы, истории.

На новые иностранные языки в гимназиях с обоими древними языками отведено 19 часов, а в гимназиях без греческого языка на французский прибавлено 8 уроков, на немецкий язык — 5 уроков, опять-таки, чтобы возместить отсутствие греческого языка.

Обучение новым языкам должно начинаться не с I, а со II класса, так как вредно одновременное изучение нескольких различных этимологий, а учащимся приходится одновременно изучать этимологию русского, латинского, французского и немецкого языков. Сделать обязательным изучение обоих новых языков невозможно, так как получится слишком много иностранных языков.

В результате таблица числа недельных часовых уроков в гимназиях (с обоими древними языками) имела следующий вид (см. таблицу на стр. 58).

Итак, русская школа получила новый устав. Каково было отношение к нему русской общественности?

В период подготовки и разработки устава 1871 г. либеральная печать встала на путь ламентаций и беспомощной оппозиции к уставу. В своем донесении от 28 апреля 1871 г. на имя министра внутренних дел Д. Толстой говорит об «ожесточенной почти ежедневной полемике», которую против него проводят, в частности, «С.-Петербургские ведомости».[2] Донесение Толстого было вызвано напечатанным в этом органе 27 апреля 1871 г. заявлением 42 лиц из Калуги, в котором осуждается предполагающаяся реформа, требуется доступ в университеты ученикам реальных училищ. Это заявление привело в ярость Толстого. В своем донесении на имя министра внутренних дел он писал: «Такого рода коллективные заявления частных лиц против дела,

---

[1] «Объяснительная записка», стр. 77.

[2] Арх. дело № 153783, к. 3823.

Предметы	Приг. клас.	I	II	III	IV	V	VI	VII два года	Число даваемых уроков без приг. класса	Число обяз. для учеников с 8-летним курсом
Закон божий	4	2	2	2	2	2	1	1	12	13
Русский язык с церковно-славянским	6	4	4	4	3	3	2	2	22	24
Краткие основания логики	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	1
Латинский язык	—	8	7	5	5	6	6	6	43	49
Греческий язык	—	—	—	5	6	6	6	6 (7)	29 (30)	36
Математика (с физикой, математической географией и кратким естествознанием)	6	5	4	3	3	4	6	6	31	37
География	—	2	2	2	2	—	—	1	9	10
История	—	—	—	2	2	2	2	2	10	12
Французский или немецкий яз.	—	—	3	3	3	3	3	2	17	19
Чистописание	6	3	2	—	—	—	—	—	5	5
Итого для учащихся, обучавшихся одному новому языку	22	24	24	26	26	26	26	27	179	206
Итого для учащихся, обучавшихся двум новым языкам	22	24	27	29	29	29	29	29	196	225

находящегося в рассмотрении высшего в государстве учреждения (имеется в виду Государственный совет.— *Ш. Г.*), могут послужить самым вредным примером... Ничтожные сами по себе, так как не трудно подобрать подписи в подтверждение любого мнения, они должны тем не менее неминуемо тревожить родителей, смущать учеников и ставить в недоразумение всех лиц, служащих по учебной части».

Хотя Толстой не придавал никакого серьезного значения бесхребетной и трусливой оппозиции либералов, он, однако, решил с ней покончить.

Толстой предлагает «положить конец этой зловредной и дерзкой агитации, явно рассчитанной на то, чтобы навязать правительству самые превратные мнения по учебной части и дать предостережения редакции «С.-Петербургских ведомостей», а равно воспретить, как оной, так и всем периодическим изданиям печатать коллективные заявления против учебной реформы» (л. 167). Министр внутренних дел, конечно, согласился с Толстым. Он сразу принял надлежащие меры и обратился даже к царю.

В отношении министра внутренних дел от 6 мая 1871 г. на имя Толстого мы читаем: «...По всеподданному докладу моему о вредных последствиях, которые может иметь оглашение в повременных изданиях коллективных заявлений... Государь Император Высочайше повелеть соизволил: «воспретить печатание в повременных изданиях коллективных заявлений частных лиц, заключающих в себе обсуждение, одобрение или порицание действующих законов, а также предположений правительственных установлений об изменении существующих узаконений и законопроектов, внесенных на утверждение в установленном порядке». Министр сделал распоряжение об объявлении означенной «Высочайшей» воли редакторам повременных изданий, а также сделал «внушение редактору газеты «С.-Петербургские ведомости» о крайней неуместности помещения в № 115 газеты письма из Калуги за подписью 42 лиц» (л. 170—171).

После утверждения устава либеральная печать снова возобновляет свое «широковещательное краснобайство» (Ленин), снова выступает с серией статей, наполненных слезливыми жалобами на тяжелое положение гимназий и учащейся молодежи.

Газета «Голос» в № 326 за 1872 г. наивно старается убедить Министерство в огромном отсеве учащихся, большом обременении непосильным и бессмысленным трудом.[1]

В газете помещена корреспонденция о докладе гласного И. И. Медведева в Смоленском земском собрании 21 ноября. Ввиду большого интереса этого документа, приводим из него ряд выдержек.

Медведев сказал: «Как долго придется еще нам ждать той благословенной поры, когда мы будем без боязни и вполне доверяться нашим училищам! Если прибавить к этому латинский и греческий языки, за которыми ученики убивают большую часть времени и которые иссушают и доводят до отчаяния мальчиков..., то станет понятно, как должны страдать те бедные родители, которые не имеют возможности посылать своих детей в другие учебные заведения, где бы сыновей их не давил классический кошмар и откуда не выгоняли бы их толпами за неуспехи...».

Дальше Медведев указывал, что последний академический год ознаменовался исключением из гимназии огромного числа учащихся; из каждого класса переведена в следующий только половина учеников... «Очевидно, причины неуспеваемости зависят от самой гимназии. Действительно, детей наших выметают из гимназий как негодный сор и примера ответственности за это не было, что составляет одну из привилегий г.г. педагогов...» Медведев коснулся в докладе также вопроса об экзаменах... «Теперешние экзамены в здешней гимназии,— говорит он,— наводят на детей панику. Идя на экзамен, они дрожат от страха, а родители еще более страдают в ожидании решения их участи» (л. 20—21).

Общество лишено возможности следить за тем, что происходит в стенах гимназии (л. 21—22). Медведев говорил также об огромном вреде для общества от этой категории «исключенных». Медведев предложил ряд мер-

[1] Арх. дело № 154720, к. 3863, а также газета «Голос», 1871, № 326.

приятий (учреждение попечительства, отмена пункта об исключении второгодников, приглашение родителей и посторонних на экзамены).

Смоленское уездное земское собрание записало: «Собрание, с большим интересом выслушав это заявление, отнеслось к нему с особенным сочувствием, выразив за это г. Медведеву искреннюю благодарность»... и согласилось с предложениями Медведева (л. 31).

«Голос» в течение 1872 г. и других годов не прекращал своих жалоб против толстовской школы.

В № 121 газета описывает сцену небывалого восторга публики в Малом театре, где был пропет знаменитый куплет, высмеивающий классицизм. «У нас сильное внимание на одно обращено»... и т. д. Газета писала: «Едва пропел этот куплет г. Музиль, как зала преобразилась: все, что было в театре, застучало, поднялись крики: браво, bis, bis! Оркестр начал было продолжать, но крики все сильнее и сильнее вынудили его остановиться. Публика неистово кричала bis, оркестр молчит, г. Музиль озирается по сторонам. Bis, bis — не перестает кричать публика, стуча стульями и неистово аплодируя. Оркестр опять было за свое, но шум и крики стали до того требовательны, что надо было уступить публике, и гимн классикам был повторен при новом и дружном громе рукоплесканий всего театра».

Д. Толстой написал министру внутренних дел об этом, а тот ответил: «Ныне сообщаю Дирекции Императорских Театров о недопущении к исполнению означенного куплета на будущее время, о чем также предложено и Начальникам губерний» (л. 5).[1]

Недовольство общественности «классической» реформой было настолько велико и очевидно, что даже Д. Толстой не считал возможным обойти молчанием этот вопрос в своих «Всеподданнейших» отчетах. Однако он не обращает никакого внимания на это недовольство уставом 1871 г., вводит в заблуждение царя, рисуя в радужных тонах результаты проведения реформы, которые уже сейчас «весьма благотворно» сказываются.

Издевательски относясь к требованиям общественности, Толстой подводит итоги своей «полезной» деятельности. «Приняты меры к постепенному введению греческого языка во все гимназии. Почти все директоры и инспекторы начали преподавать (главным образом, древние языки и математику в старших классах). Удачно проходит соединение родственных предметов в руках одного и того же учителя (история и география, древние языки с русским языком и т. д.); начинает прививаться институт классных наставников».[2]

Еще большее раздражение по поводу враждебных выступлений печати чувствуется во всеподданнейшем отчете Толстого за 1872 г. В отчете проходит красной нитью мысль о том, что реформа проходит в высшей степени благополучно. Беда только в том, что наблюдается неудовольствие против учебного начальства со стороны некоторых родителей. Неудовольствием этим воспользовались некоторые органы печати, которые употребили все усилия, «чтобы распространением ложных слухов и толкований

[1] Арх. дело № 155554, к. 3879; газета «Голос», 1872, № 121, 135.
[2] Всеподданнейший отчет Министерства народного просвещения за 1871 г.

еще более смутить общество, и, если возможно, подействовать даже на правительство».[1]

Царь поддерживал и всячески ободрял своего приспешника. 25 декабря 1873 г. царь обратился к нему со специальным рескриптом, в котором отмечал рвение Толстого при проведении намеченной программы.

Ободренный таким рескриптом, Д. Толстой упорно и решительно действовал в смысле укрепления классической системы образования, не обращал никакого внимания на оппозиционные выступления, относясь к ним иронически и даже издевательски. В своем всеподданнейшем отчете за 1873 г. Д. Толстой писал: «Я был свыше всякой меры осчастливлен неоднократно повторенными в течение 1873 г. изъявлениями высочайшей воли Вашего Императорского Величества, устраняющими всякую мысль о возможности колебания только что установленной в 1871 и 1872 гг. учебной системы и, следовательно, придающими ей новую твердость, прочность и устойчивость»...[2]

Пусть «высочайшая» воля устраняла всякую мысль о возможности колебания реформы, но толстовская школа скоро стала обнаруживать свою несостоятельность. Она, т. е. школа, стала вызывать огромное недовольство и даже возмущение со стороны широких слоев населения.

С каждым годом росло количество неуспевающих, исключенных и выбывших из классической гимназии по тем или другим причинам. Приведем некоторые иллюстрации из многочисленных выступлений печати.

Газета «Неделя» от 23 июня 1874 г., анализируя результаты выпускных экзаменов в Ярославской гимназии за 1873 г., указывает, что в ней из 17 человек, подвергавшихся испытаниям зрелости, только 5 выдержали, а 12 потерпели неудачу из-за древних языков. Газета «Голос» от 18 августа 1874 г. указывает, что около трети окончивших гимназию в 1873 г. не удостоились аттестата зрелости, многие вообще не были признаны нравственно зрелыми для экзамена. В 1874 г. более половины воспитанников гимназий Одесского учебного округа очутились в числе «малоуспешных», не удостоенных перевода в следующие классы, а более четвертой части всех учащихся должны подвергнуться увольнению из гимназий.

Газета «Новое время» за 1876 г. № 17 пишет о «темных сторонах» нашей школьной жизни, об «измученных, больных и утомленных лицах гимназистов».

Толстой пытался отрицать приводимые в печати факты и различными, искусственно подобранными статистическими данными доказывать противное, но ему это, конечно, плохо удавалось.

Конец 70 гг. В. И. Ленин характеризует как период революционной ситуации. В эти годы либеральная печать усиливает

[1] Всеподданнейший отчет Министерства народного просвещения за 1872 г.
[2] То же.

свои беспомощные, дряблые и трусливые выступления по вопросам школы.

«Выросшая и экономически окрепшая русская буржуазия, будучи заинтересована в более широких и свободных возможностях капиталистического развития, вместе с тем была связана с господствующим классом и самодержавием и более всего опасалась активного выступления масс и народной революции».[1] Либералы добивались реформ, осуществляемых самодержавием. Они боялись революции. „Буржуазия стремится совершить преобразование государства по-буржуазному, *реформистски*, а не революционно, сохраняя по возможности и монархию и помещичье землевладение и т. п.“ [2]

Деятельность либералов ограничивалась рамками, допускаемыми правительством, и проявлялась преимущественно в ходатайствах, адресах и робких выступлениях печати. Либеральное движение не являлось сколько-нибудь самостоятельным фактором в политической борьбе. Оно ограничивалось тем, что лишь вносило „в критические моменты колебания в репрессивные меры правительства”.[3]

Укажем выборочно на некоторые выступления печати.

В газете «Русская правда» (1878, № 89) была напечатана статья в связи с прокатившейся волной самоубийств среди учащихся. Автор статьи даже осмелился связать вопрос о самоубийствах со всей школьной системой, со строгостями в школе, в частности при допущении к выпускному экзамену, с массовыми исключениями учеников из гимназий. Автор справедливо говорит, что школьная дисциплина может приводить многих в меланхолию или даже отчаяние.

Так, например, в 1873 г., по сведениям государственного контроля, в 123 гимназиях и 44 прогимназиях из 41 712 воспитанников кончило курс только 1 239 человек, тогда как было исключено и вышло, не окончив курса, 10 792 человека, т. е. кончило курс только 2,4%, а 25,8% должны были в течение одного только года выйти из заведений.

В 1874 г. дошли до испытаний зрелости только 1 090 человек, а выдержали его только 773 человека. В 1875 г. из 44 183 учеников гимназий выдержали испытание зрелости только 918 человек, т. е. 2%, а были исключены и уволены до окончания курса 9 162 человека.

В 1877 г. опять выбыло из одних только классических гимназий и прогимназий 8 293 человека, или около 17%, а кончило курс только 1 166 человек или 2,3% всего числа гимназистов, так что в среднем из каждого заведения более 42 человек исключалось и только 6 человек кончало курс.

Такие же приблизительно выступления были напечатаны

[1] Ист. СССР, под ред. проф. Нечкиной, стр. 671.
[2] Ленин. Соч., т. 28, изд. 4-е, стр. 271.
[3] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 59.

в «Русской правде» за 1878 г. № 89, в мартовской книжке журнала «Педагогический музей» за 1879 г., в «Вестнике Европы» за 1879 г. № 9, в еженедельном прибавлении к журналу «Семья и школа», издаваемом под заглавием «Педагогическая хроника» от 17 ноября 1879 г.

Газета «Голос» в № 6 за 1880 г. сообщает сведения о гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения в таблицах, а в конце делает следующие выводы. «Из этой таблицы видно, что: 1) среднее процентное отношение окончивших курс ко всему числу учившихся за семь лет составляет 2,55; 2) число окончивших курс за шесть лет составляет 6 511 человек; 3) число выбывших до окончания курса за те же шесть лет составляет 51 406 человек».

Как же реагировало Министерство на эти выступления печати? Оно напечатало в газетах опровержение, которое, однако, никого не убедило.

Дело в том, что Министерство в своих отчетах приводило цифры выдержавших экзамен во всех гимназиях, в каждом округе и в каждой гимназии, но эти цифры сравнивались по годам только по отношению к числу явившихся на испытания. На основании такой статистики Министерство доказывало, что количество окончивших гимназию с каждым годом растет. Но Министерство не делало в своих отчетах сравнения числа оканчивающих курс с общим числом обучавшихся в гимназиях. К таким именно фальсификациям прибегало Министерство.

Классическая гимназия — творение Толстого — себя дискредитировала в глазах многих. Возмущение глубоко ненавистным Толстым достигло крайних пределов.

В среде господствующего класса возрос страх перед угрозой «страшной катастрофы» — народной революции.

После неудачного покушения на царя 5 февраля 1880 г. в стране наступает период диктатуры Лорис-Меликова, сочетающего полицейские меры устрашения и подавления с различными формальными и показными полууступками.

Правительство в целях «охранения государственного порядка и общественного спокойствия» вступило на путь лорис-меликовщины. Оно стало заигрывать с более умеренной, «благомыслящей» частью общества для совместной беспощадной борьбы с революционерами. Одной из полууступок, которые правительство делает обществу, была отставка Д. Толстого.

16 февраля 1880 г., представляя Александру II программу деятельности Верховной распорядительной комиссии, Лорис-Меликов указал, между прочим, на необходимость уволить гр. Толстого, вследствие «крайнего раздражения общества, особенно отцов и матерей, на министра народного просвещения».[1]

[1] В. Бильбасов. Средняя школа в России тридцать лет назад («Русская школа», 1900, № 4).

Устранение Д. Толстого, этого мракобеса и вдохновителя реакции, с поста министра народного просвещения представляло собою тоже вынужденную и временную уступку со стороны царизма. Как только кончился период заигрывания с обществом и был ликвидирован лорис-меликовский режим, царская клика снова вспомнила о своем верном сатрапе, Д. Толстом, который „недаром заслужил себе прозвище «министра борьбы»".[1]

Еще до ухода Толстого стали распространяться слухи о предстоящей его отставке, встреченные с радостью печатью. «Педагогическая хроника» (1880, № 16) по поводу этих слухов писала в наивно-восторженном тоне: «Обновление этих важных постов (т. е. обер-прокурора святейшего синода и министра народного просвещения) государственных должностей людьми новыми имеет огромное значение... Много труда и сил придется положить этим новым людям, но за ними будет живое сочувствие всего того, что было неудовлетворено настоящим, что несло на себе его недостатки и увлечения слишком крутые — живое сочувствие и поддержка всего общества».

Вслед за Толстым ушел один из реакционнейших попечителей, сподвижник Толстого, кн. Мещерский, попечитель Московского учебного округа. По поводу его ухода Катков писал в «Московских ведомостях» в № 301: «Увольнение кн. Н. П. Мещерского от должности попечителя Московского учебного округа — сам ли он признал или было признано неудобным оставаться ему далее на этом посту — не может не возбудить тревожного недоумения и в учебном мире, и в просвещенных сферах общества». «Уход» сподвижников Толстого очень напугал Каткова.

В ответ на это выступление Каткова «Новое время» (№ 1631 за 1880 г.) писало: «Что будет с ними (т. е. с «Московскими ведомостями»), если г. Георгиевский выйдет в отставку, тот же Георгиевский, который так много сочинил всевозможных проектов и всевозможных статей и панегириков для «Московских ведомостей» и «Русского вестника»?

Таков был наивно-восторженный тон либеральной печати, которая не понимала, что все это «облегчение», связанное с уходом Д. Толстого, носит иллюзорный и кратковременный характер.

ГЛАВА III

ДЕМАГОГИЧЕСКИЕ ПОПЫТКИ ЛИКВИДАЦИИ ТОЛСТОВСКОГО РЕЖИМА В ШКОЛЕ

Характеризуя лорис-меликовщину, Ленин говорит, что в этот период можно... „констатировать несомненный факт *колебания* правительства. Одни стояли за решительную борьбу с либерализмом, другие — за уступки".[1] Одним из проявлений такого колебания правительства и было назначение министром просвещения Сабурова, одного из представителей наиболее умеренной и «благомыслящей» части общества (24 апреля 1880 г.— 21 марта 1881 г.).

Возмущение «общественного мнения» тяжелыми последствиями толстовского режима в школе достигло высшей точки. Правительство вынуждено было показать, что оно готово идти на некоторые уступки в области просвещения.

Первый акт неудавшейся ликвидации толстовского режима связан с именем бывшего министра народного просвещения Головнина, который в одной из правительственных комиссий[2] выступил с критикой толстовской школы и предложил, чтобы Министерство народного просвещения вступило на путь успокоения общественного мнения и родителей. Головнин назвал четыре вопроса, особенно больных в практике школы и вызывающих волнение среди общественности и родителей. Такими вопросами являются: обременение учащихся, перегрузка программ, неуспеваемость учащихся, частая смена учебников. С предложениями Головнина комиссия согласилась. Согласился также и царь.

В результате последовал ряд циркуляров Сабурова.

18 июля 1880 г. был издан циркуляр, в котором были четыре пункта, предусматривающие, чтобы:

а) ученики не обременялись излишними занятиями на дому;

б) преподаватели... не требовали от учеников младшего возраста напряженного умственного труда;

в) учителя обращали преимущественное внимание на учеников менее даровитых и менее прилежных и облегчали им прохождение курса;

г) преподаватели не увеличивали учебный материал против того, который означен в учебных планах.

Предлагалось советам гимназий обсудить все эти вопросы.

19 июля 1880 г. последовал циркуляр о том, чтобы директорами и инспекторами назначались не только преподаватели древних языков. Дело в том, что, согласно данным комиссии, из числа директоров гимназий и прогимназий 103 преподавали древние языки и только 32 — русский язык; из всего числа инспекторов — 103 преподавали древний язык и 32 — русский язык, а из общего числа 1168 преподавателей, исполнявших обязанности классных наставников, 684 преподавали исключительно древний язык и только 161 — русский язык.

Головнин, а вместе с ним и вся комиссия, считал, что такое засилие классиков, которое являлось результатом политики Толстого, недопустимо. Сабуров в циркуляре предлагал в дальней-

[1] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 43.

[1] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 39.
[2] Арх. дело № 159360, к. 4091.

шем распределять эти должности более равномерно между различными специалистами.

19 июля появился второй циркуляр Сабурова об ограничении частой перемены учебников.

На местах в связи с циркулярами началась оживленная работа. Со всех сторон посыпались предложения. В Министерстве была составлена «Сводка мнений Педагогических Советов Гимназий и Прогимназий и заключений Попечительских Советов учебных округов по вопросу о мерах к облегчению учащимся прохождения гимназического курса» с надписью: «Конфиденциально».

В сводке имеется общая часть, где указывается, что нужна радикальная перестройка учебных планов и программ, что все частичные мероприятия будут иметь характер только паллиативов. Педагогическая общественность требовала также перестройки системы испытаний и системы баллов.

Внесенные предложения можно разделить на три группы: 1) о мерах общедидактического и педагогического характера; 2) о мерах, требующих изменения и перемещения учебного материала, а также распределения часов; 3) о мерах, требующих изменения правил об испытаниях.

Охарактеризуем материал по вопросам *общедидактического и педагогического* характера. Педагогическая общественность рекомендовала принять следующие меры.

В низших классах применить сократический метод с наводящими вопросами или индуктивный метод, излагать только существенное, без отвлеченностей. Все уроки в низших классах разучивать в классное время, дома же повторять и «затверживать». В низших классах — задаваемые уроки выписывать на классную доску (с сокращениями), а в остальных — диктовать задаваемое для записи в дневники. Увеличить время на повторение. Часто спрашивать отстающих. В классе иметь не более 20—25 учеников. Усилить педагогическую подготовку учителей (съезды, опубликование в печати методических статей учителей). Заменить, особенно в низших классах, предметных преподавателей классными, а в остальных, чтобы по одному предмету в течение целого курса ученик имел не более двух преподавателей: одного до IV класса и другого от IV до VIII класса.

Учащиеся в I и II классах должны иметь каждый день не более 2—3 домашних уроков, в III и IV — от 3 до 4, а в остальных — не более 4. Норма домашних заданий: в подготовительном классе — не более 1 часу, в I и II классах от $1^1/_2$ до 3 часов; в III—IV — от 3 до 4, в остальных — не более 4 часов. Классные наставники должны сообщать учащимся приемы основательного и возможно легкого приготовления уроков.

Сократить ежедневное число уроков с 5 до 4, а в приготовительном классе довести количество недельных уроков до 18.

Для облегчения занятий учеников на дому предлагался ряд мероприятий по предметам.

По *языкам:* точно определить количество слов, которые можно заучивать за один раз: в I и II классах — 8—15, в III и IV — 10—20, в остальных — 15—25.

По *русскому языку:* в низших классах не требовать заучивания наизусть целых страниц с правилами, исключениями, примерами, а также большого количества стихов; отменить в I и II классах писанье выученного наизусть; отменить упражнение в свободном устном изложении мыслей на заданную тему.

По *математике:* во всех начальных классах или только в I и II классах вести занятия, не употребляя учебников (некоторые были против этого пункта); не требовать заучивания сложных определений, правил и рассуждений. В дни письменных работ разгружать от всяких других домашних заданий. На каждый день иметь не более одной письменной работы. Не требовать от учеников переписки письменных работ набело, а ограничиваться выпиской на полях слов, в которых были допущены ошибки, в исправленном виде. Темы для письменных работ по русскому языку должны быть предварительно разъяснены в классе. Давать задачи, не требующие изобретательности, и не иначе как после основательного изучения, даже менее способными учениками, соответствующих теорем и правил. Не требовать решения задач с подробным изложением хода действий. Письменные объяснения к задачам требовать, начиная с III класса. Не требовать точного черчения карт, ограничиваясь только общими очертаниями. Домашние письменные работы по новым языкам ограничить упражнениями в склонениях и спряжениях, а также переписке набело переводов, сделанных в классе. Отменить письменные домашние работы по древним языкам во всех классах, довольствуясь классными упражнениями. Отменить летние вакационные работы. Увеличить летнее вакационное время.

Обращать особое внимание на малоуспевающих. Представлять списки их каждые два месяца с объяснением причин малой успеваемости. Устраивать с ними дополнительные занятия. Пересмотреть учебники, выбросить из них все лишнее.

Изменить всю систему испытаний. Отменить деление предметов на главные и второстепенные, а также решающее значение письменных экзаменационных работ. Освобождать от переводных испытаний на основании годовых баллов. Широко применять систему репетиций. Отменить недопущение к испытанию зрелости на основании «нравственной незрелости».

Таковы меры общепедагогического и общедидактического характера, как видим, довольно ценные, которые были предложены на местах в целях облегчения труда учащихся, ликвидации их обременения и ужасающей неуспеваемости, что составляло характерную черту толстовской школы.

Предложения *второй группы* были направлены на изменение и перемещение учебного материала и перераспределение часов. А этот вопрос был связан с вопросом о реорганизации системы среднего образования в целом.

11 февраля 1881 г. (т. е. за месяц до отставки) Сабуров обратился ко всем попечителям с циркуляром и просил доставить сведения, в каких пунктах следует открыть новые учебные заведения и какие именно, а также, в каких учебных заведениях должна быть увеличена продолжительность обучения.[1] Сабуров имел в виду обратиться с каким-то новым проектом в Государственный совет. Он писал: «Сведения эти мне необходимы настолько заблаговременно, чтобы я еще в нынешнюю сессию Государственного совета мог внести представление по крайней мере о самых необходимых учебных заведениях» (л. 1—2).

Со всех мест посыпались заявления: нужда оказалась везде огромной. Была составлена сводная ведомость на несколько десятков новых прогимназий и гимназий, но Сабуров вскоре был отстранен и не мог довести до конца этот план.

Не следует думать, что Сабуров выступает добровольно в роли просветителя. Дело в том, что при Толстом поступавшие с мест прошения об открытии новых школ, оставались почти неудовлетворенными; потребность на местах в учебных заведениях достигла больших размеров. Сабуров действовал, следовательно, под влиянием сильного недостатка в учебных заведениях, в период заигрывания правительства с либеральной и прогрессивной частью общества.

Надо иметь в виду, что в этот период снова всплыл вопрос о классицизме и реализме, в особенности, остро стоял вопрос о судьбе реалистов. С уходом Толстого многие, даже официальные лица, которые по положению своему должны были поддерживать классическую школу, вздохнули легче и заговорили другим тоном. Для примера сошлемся на мнение бессарабского губернатора, который в своем всеподданнейшем отчете за 1880 г. писал: «преобладание уроков по древним языкам является ущербом как для развития вообще, так и, в частности, для реальных знаний». Губернатор также указывал, что гимназисты плохо знают иностранные новые языки, естественные науки, не имеют понятия об окружающей их природе, что «математика, преподающаяся в довольно обширных размерах, не подкрепляется прикладными знаниями, вращается в чистых отвлеченностях, что население поэтому очень недовольно средней школой». Царь сделал надпись. «Обратить внимание Министра народного просвещения».[2]

При Сабурове вопрос о реальных училищах приобрел большую остроту.[1] В конце 70-х гг. среди выпускников-реалистов имело место *антиправительственное движение,* кое-где принимавшее революционный характер. Д. Толстой в виде наказания и, опасаясь поступления в высшие учебные заведения «неблагонадежной» молодежи, распорядился „о невыпуске в 1879 г. воспитанников, окончивших курс реальных училищ".

В 1880 г. правительство встретилось с этим положением в еще более сложной обстановке. Об этом сигнализировало 3-е отделение, которое в особой «Записке для памяти» [2] писало, что вследствие отмены в 1879 г. выпуска реалистов, в 1880 г. число реалистов, которое прибудет в Петербург для поступления в высшие учебные заведения, достигнет 2000. Создавшееся положение сильно пугало 3-е отделение, так как реалисты считались беспокойными и потому не вполне благонадежными. 24 июля 1880 г. Сабуров сделал об этом доклад царю. 13 августа 1880 г. Сабуров опять сделал доклад царю о реалистах и реальных училищах и добился учреждения комиссии для пересмотра действующих устава и программ реальных училищ.

Весть об этом была встречена на местах с восторгом. Посыпались приветствия на имя Сабурова. Например, витебский городской голова писал, что население «приветствует Ваше Высокопревосходительство за намерение и желание Ваши видеть изменение программ средне-учебных заведений, в смысле единообразия программ классических гимназий и реальных училищ до 5-го класса и молит Всевышнего, да преуспеваете Вы в исполнении своей великой миссии бодро и деятельно, без тревог и препятствий, соединив силы Ваши с силами общества на пользу и славу дорогого отечества».[3]

Но не только «неблагонадежные» реалисты, но и «благонамеренное» общество стало сильно «нажимать» на правительство, добиваясь скорейшего разрешения вопроса о судьбе реалистов. Мы насчитали свыше 30 губернских и уездных земств, которые обратились в Министерство с соответствующими ходатайствами.[4] Псковское губернское земское собрание писало, что «программа реальных училищ в высшей степени странна, тенденциозна и со-

---

[1] Арх. дело № 159966, к. 4095.
[2] Арх. дело № 160079, к. 4096.

[1] Дело в том, что по уставу 15 мая 1872 г. реальные училища носили отчасти практически-прикладной характер (механико-техническая, химико-техническая и другие специальности) и не давали своим воспитанникам права на поступление в университет. Когда в процессе обсуждения этого устава оппозиция в Государственном совете представила другой проект, согласно которому реальные училища должны были иметь общеобразовательный характер, с преобладанием математики и естествознания, без прикладного значения, то Д. Толстой резко выступил против и заявил, что такая средняя школа опасна, «способна развить в юношах материалистическое мировоззрение, излишнюю рассудочность и скептицизм».

[2] Арх. дело № 159851, к. 4090.

[3] Арх. дело № 159851, ч. I («О пересмотре устава реальных училищ»), л. 67, к. 4090.

[4] Арх. дело № 159409, к. 4092.

ставлена, очевидно, с целью доказательства, что реальное образование гораздо ниже классического. Исходная цель этой программы явилась результатом борьбы между началами политических и образовательных идей в России и теперь, когда улеглись страсти, эта программа совершенно утратила основание к существованию и должна быть пересмотрена» (л. 96). Псковитяне были очень настойчивы, и Министерство народного просвещения вынуждено было поставить этот вопрос 9 мая 1883 г. на заседании Комитета министров, который отклонил ходатайство Пскова об изменении программ реальных училищ. Делянов (уже тогда министр) писал, что образована комиссия по пересмотру устава реальных училищ. Так, впрочем, отвечали всем земствам. Земство наивно возлагало надежды на свои ходатайства. Оно молило о доверии, об уважении своих прав. Но все это пресмыкательство перед правительством неизменно кончалось крахом для земства. В. И. Ленин писал: «Начинается трагикомическая эпопея: земство ходатайствует о расширении прав, а у земства неуклонно *отбирают* одно право за другим и на ходатайства отвечают «отеческими» поучениями».[1]

Из вопросов, касающихся внутренней жизни школы, особое внимание привлекал к себе, как мы видели выше, вопрос об *испытаниях*.

Еще Сабуров приступил к пересмотру суровых толстовских правил, но не успел ничего сделать. Николаи продолжил эту работу. 28 апреля 1881 г. он разослал попечителям циркуляр, в котором признал целесообразным пересмотр правил и приказывал, до окончательного пересмотра правил, ныне же отменить §§ 30 и 59 правил испытаний 1872 г., т. е. отменить выведение среднего арифметического балла, а также недопущение к устным испытаниям, если учащийся получил на испытаниях неудовлетворительную отметку по письменной работе. Николаи писал, что надо подходить к ученику индивидуально, а не формально.

Эти допущенные Николаи отступления от суровых правил Д. Толстого (1872 г.) были признаны позже неправильными.[2]

Период «облегчений» коснулся и других вопросов педагогической жизни, в частности организации *педагогических съездов*.

Весьма отрицательную позицию в этом вопросе занимал Д. Толстой. В последние годы его работы в Министерстве данный вопрос был поднят попечителем Дерптского учебного округа.[3] В 1878 г. попечитель хлопотал о разрешении созвать съезд учителей, для которого разработал программу, но Д. Толстой нарочно затягивал разрешение этого вопроса. В 1880 г. такой же вопрос был поднят виленским попечителем, который представил проект разработанных им правил организации съезда.

[1] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 33.
[2] Арх. дело № 159687, к. 4081.
[3] Арх. дело № 160007-а, к. 5572

Эти правила были утверждены Сабуровым только 16 июля 1880 г. Такие же приблизительно правила были разработаны петербургским попечителем Михайловым. В этих правилах говорилось больше о «собраниях преподавателей» (л. 47). Затем Сабуров утвердил такие же правила для других округов (казанского, киевского, варшавского и др.).

Особого внимания заслуживает съезд в Одесском учебном округе, происходивший под председательством окружного инспектора Громачевского с 23 декабря 1881 г. по 5 января 1882 г. и имевший известное прогрессивное значение.

Съезд высказался против существующей классической системы, принял резолюцию о введении естествознания, расширении других предметов (русского языка, истории, географии, физики и т. д.). Много говорилось о зависимом положении учителя, о бюрократическом гнете и пр.

На съезде были прочитаны доклады: 1) учителя Охрипенко «Что лишает нашу школу любви и симпатий ее воспитанников и какими средствами можно завоевать этот безусловно необходимый и важный элемент нравственно-воспитательного влияния»;

2) директора Порунова «О необходимости уничтожить деление предметов гимназического курса на главные и второстепенные».[1]

По поводу съезда была в общем сочувственная статья в либеральной газете «Голос» (1882, № 34). «Голос» очень приветствовал резолюцию съезда об уничтожении деления учебных предметов на главные и второстепенные, так как этим «наносится решительный удар исключительному господству древних языков в гимназии». Хорошо сделал съезд, что поставил вопрос об усилении роли естествознания, об излишнем обременении детей. Однако, газета находит, что съезд «ограничился принятием нескольких «пальятивных мер», что съезд сделал только робкие шаги на пути исправления недостатков школы, зато отрицательные стороны нашей школы выяснились на съезде достаточно рельефно.

Интересно стала в «период облегчения» развертываться работа *собраний преподавателей русского языка* петербургских учебных заведений. Но к этому времени Делянов взял под сомнение все педагогические съезды и собрания, разрешенные Сабуровым. Он передал, в частности, материал петербургских педагогических собраний на обсуждение Ученого комитета. Докладывал Галахов, который «разнес» 25 апреля 1883 г. эти собрания и нашел их ненужными, несмотря на интереснейшую и ценнейшую работу, которую они провели.

Там, например, обсуждались: доклад Геннина «О постановке курса отечественного языка в ряду других предметов в среднеучебных заведениях»; «О невозможности систематического ведения сочинений в старших классах

[1] См. об этом также статьи Громачевского «Педагогический съезд в Одессе в 1881 г.» («Русская школа, 1900, № 3, 4).

гимназии при существующем количестве учебных часов»; «О преподавании русской грамматики в младших классах»; «О выборе и размещении четного материала в гимназическом курсе языка и словесности».

Вся история со съездами и собраниями учителей кончилась печально. Делянов писал одесскому попечителю Лавровскому конфиденциально (22 августа 1882 г.), что материалов одесского съезда не следует печатать, что «съезд лучше всего по возможности скорее предать забвению; он должен только служить указанием, чего следует избегать, если бы подобные собрания повторились... Публичность таковых съездов ни в коем случае допускаема быть не должна» (л. 376). Председателю одесского съезда Громачевскому был объявлен выговор. Делянов препроводил попечителю Одесского учебного округа Лавровскому копию постановления Ученого комитета по докладу Галахова.

Такова история деятельности Министерства в кратковременный период управления Сабурова и Николаи. Этот период ярко отразил общую политику царизма в эти годы, политику беспощадного террора против революционеров, с одной стороны, и сладких успокоительных речей и показных полууступок — с другой.

Революционное движение в стране, буря общественного возмущения толстовским школьным режимом достигли таких размеров, что невозможно было не идти на уступки в деле народного образования. Сабуров выполнял роль «успокоителя» общественного мнения, проводя нерешительную, двуличную политику. Однако работа, проделанная за год Министерством под управлением Сабурова, затрагивала разнообразные вопросы большого педагогического значения (изменение системы работы в классической гимназии, реформа реальных училищ, возобновление учительских съездов и др.). По некоторым вопросам (о пересмотре программ, перестройке системы испытаний, уменьшении перегрузки учащихся) был накоплен материал, представляющий значительный педагогический интерес.

Гораздо менее интенсивно протекала работа по ликвидации наследства Толстого при министре Николаи (24 марта 1881 — 16 марта 1882 г.), когда лорис-меликовский режим постепенно заменялся новым реакционным правительственным курсом.

В. И. Ленин писал: „правительство Александра III, даже после выступления с манифестом об утверждении самодержавия, не сразу еще стало показывать все свои когти, а сочло необходимым попробовать некоторое время подурачить «общество»".[1] Николаи в своей деятельности отражал этот своеобразный переходный период и еще продолжал начатую Сабуровым ликвидацию толстовского режима, хотя не так решительно. Николаи уже почувствовал наступление новой реакции. Политика подготовляющихся «облегчений» при нем пошла на спад. Эта реакция усилилась и окончательно утвердилась при следующем министре народного просвещения Делянове, который, в свою очередь, занялся ликвидацией наследства предшествующего «либерального» периода, реставрацией в новом виде толстовской политики.

[1] Ленин. Соч., т. 5, изд. 4-е, стр. 41—42.

ГЛАВА IV

ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕАКЦИЯ 80—90-х гг. И СОСТОЯНИЕ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реакционная политика Делянова

Назначенный в марте 1882 г. министром народного просвещения Делянов был одним из гнуснейших представителей той „разнузданной, невероятно бессмысленной и зверской реакции",[1] которая характеризует царствование Александра III. Делянов ставил перед собою задачу ликвидировать в области просвещения остатки «паршивого либерализма» (выражение Александра III), которые он застал после своих предшественников.

Беспощадная борьба с революционным влиянием, с каким бы то ни было проявлением прогрессивной мысли в школьном деле, решительное усиление влияния на школу церкви и Синода, жестокое преследование национальной школы, дальнейшее развитие «классического кошмара» — вот что характеризует политику министерства в этот период.[2]

Делянов «прославился» введением постыдного циркуляра о «кухаркиных детях», а также разработкой других мероприятий, которые были направлены на лишение детей народных масс права на образование и о которых говорится ниже.

Подготовка циркуляра о «кухаркиных детях» началась еще в 1883 г. В начале этого года в новочеркасской гимназии происходили крупные «беспорядки», закончившиеся взрывом пороха в квартире директора гимназии. Для расследования дела выехал «сам» попечитель Харьковского учебного округа Максимович, пи-

[1] Ленин. Соч., т. 1, изд. 4-е, стр. 267.

[2] Руссификаторская политика в области средней школы в период усиления националистической реакции при Д. Толстом и Делянове приняла разнообразный характер. Был завершен разгром школы в польских и литовских губерниях, начатый Муравьевым-Вешателем. В Польше усилились репрессии национально-религиозного характера. Было предпринято жестокое наступление на национально-культурные права прибалтийских народов, а местные национальные учебные заведения были насильственно закрыты. Восточные народности были почти полностью лишены средней школы, а в некоторых случаях (например, в Киргизии) она использовалась для подготовки из местных людей чиновников, проводников национально-колониальной политики царизма. По отношению к кавказским «туземцам» господствовала теория нецелесообразности для них полноценного среднего образования. Жестоко проводилась процентная норма для евреев (подробнее см. нашу работу в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. L).

савший в своем донесении министру, что одна из причин печального состояния гимназии — это «слишком легкий доступ в наши гимназии вообще, и в новочеркасскую в особенности, детей из беднейших и низших классов населения».[1] Эта мысль Максимовича была признана в министерских кругах «заслуживающей внимания».

Вопросом о том, как оградить гимназию от детей «низших сословий», занимались очень усердно. Это видно из того, что даже царя забрасывали докладами по этим вопросам довольно часто. Делянов 5 июня 1887 г. представил лично царю доклад на тему «О сокращении числа учеников в гимназиях и прогимназиях и изменении состава оных». Делянов сообщает, что на специальном совещании, при участии министра внутренних дел, министра государственных имуществ, управляющего Министерством финансов и обер-прокурора Синода, обсуждался проект, разработанный им (т. е. Деляновым), «О допущении впредь в гимназии и прогимназии детей лишь некоторых сословий не ниже купцов 2-й гильдии». Царь нашел неудобным и несвоевременным издание такого закона и предложил добиться этой цели «другими какими-либо способами». Делянов посоветовался со всеми участниками поименованного совещания, в результате чего появился *«циркуляр о кухаркиных детях»*. В докладе Делянов, между прочим, писал: «С тем вместе, не находя полезным облегчать на казенные средства приготовление детей в гимназии и прогимназии, совещание высказало, что было бы необходимо закрыть приготовительные при них классы, прекратив ныне же прием в оные» (л. 128).

В том же докладе Делянов просил одобрить также предположения о повышении платы за учение в университетах. Делянов писал, что им разрабатывается вопрос о «сокращении числа гимназий и прогимназий, с преобразованием некоторых из них в реальные и промышленные училища» и заканчивал свой «всеподданнейший» доклад так: «Можно надеяться, что с приведением вышеизложенных мер в исполнение значительно сократится число учеников в гимназиях и прогимназиях и улучшится состав их, что особенно важно потому, что дурное направление учащихся зависит не от количества гимназий и прогимназий, а от количества учеников и переполнения каждой из них в отдельности» (л. 129).

На осуществление этих задач, т. е. на лишение детей неимущих классов возможности получать среднее образование, было направлено другое мероприятие,— *закрытие приготовительных классов.*[2]

[1] Арх. дело № 160297, к. 4106 («О беспорядках в дисциплинарном отношении в новочеркасской гимназии»), л. 47.

[2] Арх. дело № 175415, к. 4780 («О прекращении с 1887/88 уч. г. приема в приготовительные классы гимназий и прогимназий»).

В своем докладе царю по этому вопросу (апрель, 1887 г.) Делянов писал, что сейчас отпали те обстоятельства, которые вынудили в 1871 г. поставить вопрос о приготовительном классе... Сейчас, по мнению Делянова, приготовительные классы играют отрицательную роль, ибо они, «облегчая всем и каждому подготовку к гимназическому образованию, послужили к привлечению в гимназии и прогимназии детей из таких классов общества, которые могли бы довольствоваться образованием в низших училищах» (л. 2).

Делянов с ужасом указывал, что на 9 386 учеников приготовительного класса приходится 3 122, или $^1/_3$ детей из низших податных сословий (л. 2). Закрытие приготовительных классов, поэтому, нужно в целях «отвлечения от гимназий таких учеников, которым, по условиям быта их родителей, совершенно не следует стремиться к среднему гимназическому, а затем к высшему университетскому образованию» (л. 3). Конечно, Делянов получил высочайшее «соизволение».

30 мая 1888 г. последовало «высочайше» утвержденное мнение Государственного совета о прекращении отпуска казенных средств на содержание приготовительных классов при гимназиях и прогимназиях. Эта мера не распространялась на те местности, где разговорный язык большинства населения не русский, и «на те гимназии и прогимназии, где содержание их окажется возможным по имеющимся средствам».[1]

Эта мера вызвала большое недовольство. С мест стали поступать в Министерство народного просвещения многочисленные ходатайства об оставлении и открытии приготовительных классов.

Таким образом, мы видим, что все эти мероприятия были направлены на то, чтобы лишить возможности детей трудящихся получить образование. Благодаря реакционной политике Делянова, были окончательно ликвидированы те прогрессивные элементы, которые были завоеваны в условиях общественно-педагогического подъема 60-х годов и которые не успел ликвидировать Д. Толстой.

Наименее «эффективными» оказались меры по ликвидации приготовительных классов. В конце концов нельзя было не допускать их существование, ибо потребность в них была очень велика. Что касается остальных мер, то они оказались весьма «эффективными». Особенно велика «заслуга» циркуляра о «кухаркиных детях».

В результате интенсивной работы на местах проведение в жизнь циркуляра Делянова прошло весьма успешно. Однако Делянову хотелось убедиться в этом, и 10 сентября 1887 г. последовал циркуляр Министерства, которым затребовались сведе-

[1] «Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра III (1881—1894)». СПБ, 1901, стр. 240.

ния с мест о приеме детей в гимназию, количестве невыдержавших испытаний и не принятых вовсе.

В вышецитированном архивном деле имеется следующая сводная таблица о результатах приема в 1887/88 гг.

Учебные округа	Всего подано прошений о приеме	Принято
Петербургский	1185	769
Московский	1220	780
Казанский	394	265
Харьковский	629	377
Одесский	974	432
Киевский	1108	507
Виленский	707	305

Министр, прочитавши эту сводку, с цинизмом написал: «Нахожу результаты весьма благоприятными» (л. 157).

Итак, «кухаркин циркуляр» себя оправдал в глазах министра. Зато на местах он вызвал недоумение и недовольство. В архивных папках имеется много прошений из разных городов (Иркутск, Нижний Новгород и др.) о разрешении принять в гимназию детей «небогатых родителей».

Состояние гимназического образования

Реакция, естественно, отразилась и на внутренней жизни школы. В 80-е гг. темные стороны классической школы выступили с особой силой. Все более ясно и выпукло выявлялся реакционный, антинародный характер классической гимназии. У учащихся убивалась всякая свободная мысль. Полицейскими мерами они предохранялись от политики, от передовых учений, в частности от материализма. Особенно боялись руководители этой школы изучения учащимися родной, русской литературы и критики. *Переобременение учащихся, процветание «классического кошмара», особым ярким проявлением которого были грамматическое направление и «extemporalia», схоластический характер преподавания, огромный отсев учащихся, плохая подготовка абитуриентов, в частности к работе в высшей школе,*— все это стало предметом яркой критики со стороны сохранившихся элементов педагогической общественности.

Огромным злом тогдашней школы, о котором особенно много писали в литературе 80-х гг., явилось *переутомление учащихся.* Те немногие газеты и журналы, которые сохранились после разгрома Толстым периодической печати, а также отдельные книги и брошюры, посвященные школе, уделяли этому вопросу много внимания.[1] «Что за изможденные, бледные лица у большинства

[1] См., например, проф Доброславин «О переутомлении учащихся и его последствиях» («Вестник Европы», 1888, август). Особенно много по-

гимназистов! Какое утомление во взорах; сколько искривленных лопаток и суженных грудей! Многие дети в 12—14 лет уже оседлались очками»,— писал Еленев.[1]

На съездах врачей в Петербурге (1885 г.) и Москве (1887 г.) было установлено, что число гимназистов, страдающих хроническими головными болями, увеличилось вместе с возрастом и доходило до 28—40% в возрасте от 14 до 18 лет.

Из «Списков выбывших из средних учебных заведений» (данные относятся к периоду с 1 апреля 1884 г. по 1 апреля 1885 г.) мы узнаем, что, например, в виленской 2-й гимназии выбывших было 77, в минской — 69, в слуцкой — 68, в гродненской — 30, в витебской — 81 и т. д.[2]

Модестов в своих статьях, потом вошедших в книгу «Школьный вопрос»,[3] назвал поистине чудовищным то явление, что из многочисленного I класса в несколько десятков человек едва доходили до последнего класса без остановок 2—3 воспитанника, и что гимназии ежегодно теряли выходящими до окончания курса более 8000 человек.

Модестов говорил, что гимназия заваливала учеников умственной работой, не оставляя им свободного времени для домашнего отдыха, что гимназия не интересовалась неблагоприятными последствиями для физического развития, которые происходят от утомления мозга и усиленного напряжения нервной системы.

Масловский, вспоминая гимназические годы своего сына, писал: «Я до сих пор не могу забыть, с каким нескрываемым отвращением он занимался древними языками, мешавшими ему отработать по остальным предметам. Все время домашних занятий он ежедневно, до глубокой ночи, проводил за грамматикой древних языков, совершенно лишенный возможности посвящать сколько-нибудь достаточно времени на работу по другим предметам, более его интересовавшим, на чтение и занятия по литературе и новым языкам».[4]

Вопрос о переутомлении школьников имел не основное, а производное значение. Переутомление вытекало из общей организации школы и существа ее работы. К этому времени наступило общее разочарование классической школой. Опыт работы школы выявил со всей определенностью, что изучение древних языков

явилось в 1890 г. статей в «Вестнике Европы» (А. В—в. «Древние языки в ряду общеобразовательных предметов», в мартовской книге; статьи проф. Сокольского в апрельской, майской, сентябрьской книгах; ряд заметок в июльской, августовской книжках и др.).

[1] Ф. Еленев. О некоторых улучшениях в гимназическом обучении 1889, стр. 5.

[2] Арх. дело № 169351, к. 4458.

[3] Некоторые из них печатались в газете «Голос». За чтение этих статей на заседаниях Петербургского педагогического общества оно было закрыто (еще при Толстом в 1879 г.).

[4] Масловский. Русская общеобразовательная школа, СПБ, 1900 стр. 4—9.

приняло уродливые формы. Чтение древних авторов получило чисто грамматический характер: авторы читались в гимназиях не для того, чтобы знакомить с замечательными творениями гениальных умов древнего мира, неподражаемых мастеров речи, а как бы для того, чтобы проверять знание грамматики.

Гимназия не дает общения с древними писателями, говорили критики классической гимназии. В ней не прочитывается целиком ни одно большое произведение, вроде «Илиады», «Одиссеи», «Энеиды», даже «Анабазиса» Ксенофонта. Все сводится к разъяснению грамматики, к умению быстро отыскать в гениальных произведениях величайших древних писателей только падежи и наклонения.

В гимназиях преподавали древние языки иностранцы, не понимавшие русского языка, чуждые по своему мировоззрению русской культуре, русской школе и русским детям. Незнакомые с русской историей, литературой, с богатой русской речью — эти учителя, не нашедшие пристанища у себя на родине, не были в состоянии толково объяснить правило, верно, с соблюдением внутреннего смысла, переводить на русский язык тексты древних авторов, не могли сделать преподавание интересным. Таким образом, строгими предписаниями, канцелярскими распоряжениями была создана средняя школа, которая по справедливости вызвала всеобщее возмущение.

Из такой гимназии не могли выйти зрелые, всесторонне развитые люди. Зрелость определялась не на основании познаний в области истории, географии, отечественной и иностранной литературы, развития их мышления, умения самостоятельно работать. Не это принималось во внимание, а количество ошибок, допущенных при переводах с русского языка на латинский и греческий языки, степень усвоения грамматических правил и исключений.

Критики классической гимназии разоблачают также ее *антинациональный* характер. Особенно печальное явление в работе гимназий представляло собою совершенно недостаточное знакомство учащихся с отечественной литературой. «Гимназисты о Пушкине, Лермонтове, Батюшкове знают не многим больше, чем о Симеоне Полоцком, Луке Жидяте, Иосифе Волоколамском и тому подобных представителях литературы архаического периода... О корифеях же иностранной литературы — Данте, Шекспире, Мольере, Гете, Шиллере, Байроне, Гейне, Гюго и тому подобных им некогда было и думать»,— так писал Модестов.

Яркую характеристику толстовско-деляновской школы, состояния преподавания и воспитательной работы можно найти в книгах: В. Ермилов, «В борьбе с рутиной», М., 1898; Е. Белявский, «Педагогические воспоминания», М., 1905.

А. П. Чехов, учившийся в толстовско-деляновской гимназии, имел основание устами Ивана Ивановича в рассказе «Человек в футляре» так отозваться об этой гимназии: «Это не храм науки, а управа благочиния, где кислятиной воняет, как в полицейской будке». По мнению биографа Чехова, в Таганрогской гимназии, в которой учился писатель, среди учителей была

целая группа чудаков, формалистов, служивших прототипами для чеховских героев (например, инспектор Дьяконов, говоривший всегда трафаретные шаблонные вещи, в «Учителе словесности» Ипполит Ипполитович говорил: «Волга впадает в Каспийское море»; «Лошади кушают овес и сено» и т. д.; директор Рейтингер, проповедывавший истины, укладывающиеся в выразительные формулы и т. д.). (Соболев, «Чехов», серия «Жизнь замечательных людей», 1934, стр. 25—30; П. И. Филевский «Из прошлого Таганрогской гимназии»).

Известный писатель А. Серафимович в своих воспоминаниях пишет о толстовско-деляновской школе: «Нас душили в гимназии латинским, греческим, законом божьим, давили всем, лишь бы задушить живую душу» («Известия» от 20 января 1933 г.). Здесь будет кстати вспомнить, что великий химик Д. И. Менделеев, учившийся в средней школе значительно раньше, возненавидел латынь. Из-за латыни он был средним и даже плохим учеником (Слетовы П. и В. «Менделеев», Биографии замечательных людей, вып. 4).

Известный народоволец А. В. Прибылев пишет в своей автобиографии: «Поступив затем во 2-ю классическую московскую гимназию, я там продолжал внеклассные занятия естественными науками, накупил на толкучке много научных книг и основал «Тайное общество естествоиспытателей-гимназистов», так как явные занятия этим предметом тогда преследовались в гимназиях. Это был период непомерного классицизма в министерстве Д. Толстого, и естественные науки с их дарвинизмом и «происхождением человека от обезьяны» считались возбуждающими вольнодумство и поэтому враждебными церковному учению, а с ним и самодержавной власти русских монархов... Класс за классом душили нас эксперименты Толстого и возбуждали ненависть не только к официальной науке, но и к официальным представителям — чиновникам от просвещения». (Автобиографии русских революционных деятелей 70—80-х гг., Энциклопедический словарь, изд. Гранат, т. 40, стр. 306).

Устройство взрывов — одна из распространенных форм ученического движения. Интересны воспоминания Тана-Богораза, учившегося в таганрогской гимназии в 80-х гг.:«А другому учителю чеху Урбану мы взорвали квартиру, подложили ему бомбу под крыльцо... Ничего, разворотили полдома. Ранить никого не ранили. Только Урбана напугали чуть ли не до смерти. Если кто спросит, зачем же мы взорвали чеха, могу пояснить, что латинские и греческие учительные чехи въедались в гимназическую печень хуже, чем орел Прометею... У нас в это время уже был гимназический кружок, где читали литературу легальную и нелегальную»... (Энциклопедический словарь, изд. Гранат, т. 40, стр. 438).

Наряду с этим можно указать отдельные случаи, когда гимназия, благодаря работавшим в ней передовым учителям, будила интерес к науке, развивала индивидуальные способности и склонности, несмотря на общую обстановку политического гнета и подавления свободной мысли.

В мемуарах и высказываниях людей, учившихся в школе этого периода, можно встретить отдельные отзывы об интересной творческой работе талантливых учителей, которые не считались с официальными предписаниями и «охранительными мерами» и поэтому добивались иногда замечательно интересных достижений.

Ряд ученых считают, что школа возбудила в них интерес и любовь к будущей научной специальности. Так, например, известный историк Бузескул, учившийся во 2-й харьковской гимназии, вспоминает преподавателя истории Н. Ф. Одорченко, «обладавшего замечательным даром слова и умевшего своими объяс-

нениями заинтересовать учеников» (Критико-биографический словарь, под ред. проф. Венгерова). Выдающийся ботаник Бородин, учившийся в 5-й петербургской гимназии, с особой благодарностью вспоминает из учителей Н. Д. Краевича и И. И. Раевского, которым он обязан «пробуждением любви к ботанике. Одно лето я самостоятельно определял растения по Шнейдеру»... (там же). Известный физик И. И. Боргман, учившийся во 2-й петербургской гимназии, говорит, что самым любимым предметом у него была математика, превосходно преподававшаяся Е. Х. Рихтером. Знаменитый ботаник А. Н. Бекетов, педагог-общественник, вспоминает с благодарностью учителей 1-й петербургской гимназии, которые внушили ему любовь к науке (там же). Выдающийся зоолог Вагнер учился в тульской гимназии. В своих воспоминаниях он пишет: «Преподавание естествознания, которым занимался Л. Л. Марков, в гимназии было обставлено (по тогдашнему времени) прекрасно и велось не только умело, но — что гораздо важнее — с тем интересом, который от преподавателя переходит к ученику и захватывает даже ленивого» (там же). Известный политэконом И. И. Янжул, учившийся в рязанской гимназии, писал: «Много способствовали моему умственному развитию некоторые талантливые учителя, приохотившие нас к чтению и заставившие полюбить литературу». Он вспоминает с благодарностью Златовратского, учителя русской словесности, друга и товарища Добролюбова, «больше знакомившего нас с его статьями, нежели с русской грамматикой»...

Настоящее страшилище толстовско-деляновской школы представляли собою «extemporalia». Осилить безошибочно латинские и греческие экстемпоралии составляло нелегкий труд даже для многих преподавателей. Еленев правильно характеризовал «extemporalia» как грамматическую казуистику, не заключавшую в себе никакой образовательной силы и подавлявшую живую и плодотворную деятельность молодого ума. Вопрос об отмене «extemporalia» обсуждался на Ученом комитете 3 июля 1884 г. (доклад Гельбке). Было найдено, однако, что прекращение греческих экзерциций и экстемпоралий в VII и VIII классах принесло бы «ущерб серьезному и основательному изучению греческого языка», что «желание облегчить экзамен греческого языка не оправдывается положением у нас дела»; Ученый комитет отклонил предложение об отмене «extemporalia».[1]

Далеко не блестяще обстояло дело и с другими дисциплинами в школе. Яновский так характеризует уровень знаний оканчивающих гимназию по отдельным предметам. По русскому языку и словесности абитуриенты обнаруживали нередко нетвердость в правописании и логическом изложении мыслей, а также недостаточное знакомство с лучшими произведениями русской литературы. По истории недостаточно усваивались важнейшие

[1] Арх. дело 166555, к. 4347.

события и значение их в жизни народов, не только по всеобщей, но и по русской истории. По географии абитуриенты не знали часто замечательных местностей земного шара и значения их для государств. Немецкий и французский языки, особенно последний, преподавались с очень незначительным успехом. Дети, поступавшие в гимназии с практическим знанием этих языков, не приобретали в них теоретических знаний, а часто теряли и практические навыки.

Школа не содействовала воспитанию сильной личности с твердым характером. «Вряд ли такие характеры, какие были у Петра Великого, Ломоносова, Суворова, могла ли теперь дать наша современная школа, она бы сломила этих гигантов, разумеется, если бы они попали в нее в детском возрасте. Главное свойство нашей школы в этом отношении заключается в обезличивании личности ученика и в приведении ее в состояние посредственности».[1]

В конце 80-х гг., когда и в зарубежных странах усиливается дискуссия о классицизме, появляется ряд работ защитников классической школы, из которых наиболее видными являются работы Капниста [2] и Скворцова.[3] Опять разгорелась дискуссия по вопросам средней школы, которая, однако, большого развития не получила, так как Делянов не считал желательным и удобным публичное обсуждение вопросов школы при участии широкой общественности.[4] Но ни Делянов, ни другие представители высшей бюрократии не могли заглушить голоса жизни, не могли не откликнуться на реальные потребности живой действительности.

В условиях промышленного подъема 90-х гг., когда в России быстрыми темпами «стала развиваться капиталистическая крупная промышленность»,[5] некоторые из более дальновидных представителей буржуазии и дворянства стали выступать с проектами приближения школы к нуждам развивающегося капиталистического общества. Классическая система образования стала в еще более резкое противоречие с потребностями хозяйственного и культурного роста. Реформа 1890 г., как мы увидим ниже, в этом отношении никакого улучшения не принесла, и ничего нового в принципиальном плане вообще в себе не содержала. Достаточно хорошо известны, например, выступления по вопросам средней школы на съездах по профессиональному и техническому образованию, а также более ранние выступления крупных представи-

[1] Яновский. Мысли о воспитании и обучении, стр. 43—44, 11—14, 12,
[2] Капнист. Классицизм как основа общеобразовательной школы.
[3] Скворцов. Недуги нашего учебного дела. Его же. Гимназия как организм.
[4] Подробнее об этом см. нашу работу в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. L.
[5] История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс, 1945, стр. 7.

телей русской научно-технической мысли против классической школы, за реальное образование.

Не излагая этих широко известных фактов, мы хотели бы сообщить некоторые новые архивные материалы по этому вопросу, свидетельствующие о том, что Делянову в последние годы своего управления Министерством пришлось выдержать довольно сильную борьбу даже с некоторой частью дворянства, причем Делянов в этой борьбе прибегал к помощи царя, запугивая его угрозами «революции».[1]

В прошении от 3 марта 1896 г. на имя царя курское дворянство просило упразднить деление школ на классические и реальные и учредить средние учебные заведения одного типа с программой, готовящей во все высшие учебные заведения. Это прошение было направлено Делянову для рассмотрения. Делянов на 18 листах написал резко отрицательный ответ, на подлиннике которого царь написал: «Вполне разделяю ваше мнение и согласен». Вот краткое содержание ответа Делянова. Напомнив, что еще в 1889 г. на «высочайшее» имя подавались такие же прошения смоленского, орловского и самарского дворянства, Делянов привел свой ответ, который он дал тогда на обращения дворянства. Он тогда писал, что если дать возможность в дворянских, земских и других собраниях подымать вопросы об учебных заведениях, то это может распространиться и на другие области государственной жизни. Делянов напомнил также, что дворянские дети, кончая реальные училища, не имеют возможности идти в высшие учебные заведения, чтобы подготавливаться к службе; царь Александр III написал: «Это главное, чего многие добиваются и в чем суть всех этих заявлений последних дней, т. е. чтобы добиться доступа из реальных училищ в университеты. Это положительно вредно и весьма нежелательно».

Далее Делянов со свойственной ему демагогией указал, что создать один тип школ — это значит вернуться к старине, что не соответствует «ни современному состоянию и росту наук, входящих в состав общего среднего образования, ни современным нуждам различных общественных классов».

Если же воспитанников реальных училищ допустить в университеты, число студентов возрастет, качество же понизится, и университеты будет кончать «опасный класс пролетариев, недовольных всем современным общественным и государственным строем». «Понятно,— продолжает Делянов,— недружелюбное отношение к классической системе образования социал-демократов, отрицающих всякие идеальные и патриотические стремления, а равно и вождей демократически настроенных масс в Западной Европе, тем более, что классическое образование, будучи этим

[1] Арх. дело № 186075, к. 2025, 1896 г. («По всеподданнейшему ходатайству курского дворянства о назначении комиссии для пересмотра уставов средних учебных заведений»).

массам недоступно, составляет отличие высших, более достаточных общественных классов». То обстоятельство, что курское дворянство прониклось такою враждебностью к классическому образованию и видит в нем источник зла в средней школе, по мнению Делянова, «представляется какою-то ненормальною и весьма прискорбною случайностью» (л. 21).

В заключение Делянов высказывается против создания комиссии для пересмотра уставов, планов и программ средних учебных заведений, так как это подает «повод к широкой агитации вроде той, которая была поднята в 70-х гг.» (л. 27), взволнуются семьи, отвлекутся от занятий учащиеся, начнут работать «газетные писаки». Делянов предлагает запретить рассматривать вопросы просвещения на дворянских собраниях.

В «заключении» Делянова все в высшей степени продумано. Не случайны ссылки на резолюции «усопшего монарха», которые должны были побудить к аналогичным действиям молодого монарха (т. е. Николая II), из уважения к памяти в «бозе почившего родителя». Делянов подчеркивает недопустимость «дерзновенного» вмешательства со стороны дворянства в несвойственную ему область, что может иметь «весьма нежелательные последствия». Особенно сильно должно было подействовать на молодого царя упоминание о «зловредной» социал-демократии и грозное предупреждение насчет возможного проникновения в средние и высшие учебные заведения «пролетариев» и других нежелательных элементов.

Несмотря на все попытки Делянова добиться запрещения широкой общественности вмешиваться в обсуждение вопросов школы, заявления и докладные записки разных лиц и организаций по поводу реформ школы не прекратились.[1] Но Делянов все делал для того, чтобы не давать хода подобным делам.

Такая же участь постигала и другие проекты, имевшие своей целью несколько освежить школьную систему.

Любопытна судьба проекта попечителя Кавказского учебного округа (Яновского), видного педагога, который сознавал необходимость реформ и выступил с проектом, затрагивавшим разные вопросы: организацию четырехклассной единой школы, после которой началось бы деление на классическую гимназию и реальную гимназию; иное распределение уроков, чтобы ослабить переутомление, систему подготовки учителей и улучшения их материального положения; реформу экзаменационной системы и т. д. Предложения эти обсуждались в Ученом комитете 5 декабря 1894 г.

Докладывал Бакст, который понял подлинное значение единой школы и поэтому ополчился против нее. В своем докладе он

[1] Арх. дело № 189841, к. 2638, 1897 г. («По всеподданнейшему ходатайству черниговского дворянства о коренном изменении классической системы гимназий и устава реальных училищ» и т. п. дела).

говорил: «Мысль об «общем фундаменте» или об «объединенной школе» вытекает, строго говоря, из политического первоисточника, а именно из стремления объединить все классы и сословия в школе «общего фундамента», что совершенно недопустимо» (л. 8). Бакст возражал и по «педагогическим» соображениям. Школа «общего фундамента» противоречит принципу индивидуального подхода и т. д.[1]

Проект кавказского попечителя вызвал большую тревогу и волнения среди реакционеров. Сохранилось письмо гр. Капниста на имя Делянова, в котором он писал, что «в силу этого проекта начало преподавания древних языков переносится в IV или V класс и во многих гимназиях даже вовсе устраняется», что «известие это произвело сильное впечатление в наших учебных заведениях и поразило своей неожиданностью», что «сведения, распространяемые газетами, могут иметь самые вредные последствия и дурно повлиять на наши гимназии» (л. 1—2). Нечего говорить, что все предложения попечителя-«реформатора» Ученым комитетом были провалены.

Статистика гимназического образования

На 1 января 1865 г. всех средних учебных заведений (включая и прогимназию), подведомственных Министерству народного просвещения и содержимых на средства правительства и обществ, было 96 с числом учащихся 26 789.[2] К 1882 г. было 136 гимназий. Значит, за 17 лет мы имеем прирост в 40 гимназий. Такой прирост должен быть признан, конечно, весьма незначительным, в особенности если учесть размеры огромной страны и ее потребности. Еще интереснее проследить, как идет *динамика роста*. Для этого обратим внимание еще на некоторые цифры. В 1871 г. уже было 123 гимназии (68 полных классических с двумя древними языками; 43 — неполных, с одним латинским языком; 12 реальных гимназий), т. е. за 6 лет (вторую половину 60-х гг.) прирост в 27 гимназий в 2 с лишним раза больше, чем прирост в 13 гимназий за 11 лет (1871—1882 гг.). Отсюда видно, что в 70-е г., когда Толстой внедряет свою систему, прирост идет значительно медленнее и далеко отстает от потребности страны.

[1] В своем докладе Бакст более скромно выразил то, что несколькими годами позже откровенно и цинично заявил Георгиевский в книге «Предположенная реформа нашей средней школы» (1901, стр. 27). Георгиевский писал, что демократическая идея единой школы содержит «большую опасность, что массы учеников из низших учебных заведений ринутся в старшие классы средней школы и переполнят их, а затем переполнят и высшие учебные заведения, и все это из низших общественных классов и с самой плохой подготовкой».

[2] К сожалению, все почти сведения даются совместно по гимназиям и прогимназиям. См. «Обзор деятельности Министерства народного просвещения за 1862—1864 гг.», СПБ, 1865, стр. 105.

Д. Толстой все делает для того, чтобы мешать открытию гимназий.[1]

За период с 1882 по 1895 гг. мы имеем некоторый рост числа гимназий, который, кстати сказать, сопровождается уменьшением количества учащихся (см. ниже), а именно: со 136 гимназий в 1882 г.— до 167 к 1 января 1895 г., т. е. за 13 лет прирост выразился в количестве 31. Правда, этот рост идет за счет прогимназий, которые во многих местах преобразуются в гимназии.[2] Ясно, что это было выгодно господствующим классам.

Мы знаем, что на 1 января 1865 г. в гимназиях учились 26 789 учащихся. В последующий период мы имеем такой рост числа учащихся: в 1871 г.— 39 560; в 1877 г.— 50 701; в 1879 г.— 57 789; в 1880 г.—61 929; в 1881 г.—65 751,[3] т. е. увеличивается количество обучающихся, хотя далеко не в таких размерах, в которых должен был бы идти рост, если бы он мог естественно развиваться, т. е. если бы правительство не ставило бы преград в области народного образования. При этом переполнение классов (до 80 человек) крайне вредно отражалось на ходе занятий и вызывало необходимость в организации параллельных классов при гимназиях. Но очень интересная картина наблюдается в период 1882—1895 гг., когда увеличение количества гимназий до 31 сопровождается уменьшением количества учащихся с 65 751 (в 1882 г.) до 62 863 (в 1895 г.). Вместо того, чтобы количество учащихся увеличилось на несколько десятков тысяч, оно, как мы видим, уменьшается почти на 3000 человек. Увеличение числа учащихся в этот период замечается только в петербургском и сибирском округах. «Во всех прочих округах,— «хвастает» автор, делающий обзор деятельности Министерства народного просвещения,— число учащихся в гимназиях и прогимназиях более или менее значительно уменьшилось».[4] Кстати, автор сам понимает, что причины такого явления заключаются в тех мероприятиях, которые были проведены в «славное» царствование Александра III, когда национальными ограничениями, приказом о «кухаркиных детях», упразднением приготовительных классов и мерами «осторожности» при приеме учащихся из «низших» классов населения фактически был сильно затруднен доступ в гимназию.

О социальном составе учащихся говорят следующие данные.

[1] В 1873 г. открылась всего одна гимназия (в Троицке); в 1875 — одна (в Феллине, Лифл. губ.); 1874 г. уже дает некоторый «рекорд», так как тогда открываются 4 гимназии (в Казани, Киеве, Одессе, Белгороде). См. Всеподданнейшие отчеты Министерства народного просвещения за эти годы.

[2] Вновь учреждено было только 5 гимназий. См. «Обзор деятельности Министерства народного просвещения за 1881—1894 гг.», СПБ, стр. 244 и прилож. VIII.

[3] Эти данные относятся к гимназиям и прогимназиям, по которым давались сведения объединенно.

[4] «Обзор» за 1881—1894 гг., СПБ, 1901, стр. 259.

На 1 января 1865 г. из 26 889 учащихся гимназий 18 660 было детей дворян и чиновников, 974 — духовного звания, 5554 — городского сословия, 1032 — сельского сословия, 569 — иностранцев.[1]

Здесь процент дворян довольно значительный. Такое же положение сохраняется и в 70-е гг. Так, например, в 1874 г. социальный состав учащихся гимназий представлял собой следующую картину: дети дворян — 53,8%; городского сословия — 31,5%; сельского сословия — 7,1%, духовного звания — 5,9%, иностранцев — 1,4%. Но в начале 80-х гг. обнаружилось, что благодаря такой «либеральной» политике, т. е. благодаря отсутствию сословных ограничений, процент детей дворян стал падать. Вот картина к 1881 г.: дети дворян — 47,4%, горожан — 37,2%, духовного звания — 5,1%, сельского состояния — 8,2%, иностранцев — 2,1%.[2] Правда, гимназия еще наполовину почти остается дворянской, но идет снижение в процентном отношении. В гимназию начинают проникать дети городских и всяких иных низших сословий, что стало беспокоить Министерство. И вот начинается деляновская политика, получившая свое яркое выражение в циркуляре о «кухаркиных детях». К 1895 г. удалось поднять процент дворянских детей. Гимназия начинает снова приобретать свою дворянскую «чистоту». Она постепенно избавляется от нежелательных элементов. В 1894 г. мы имеем: детей дворян и чиновников — 56,4%, духовного звания — 3,4%, городского сословия — 31,6%, сельского сословия — 6,0%, иностранцев — 1,7%, казачьего сословия и нижних чинов — 0,8%, инородцев и прочих званий — 0,1%.[3] Уменьшение числа учащихся идет преимущественно за счет учеников городского и сельского сословий, которые в 1881 г. составляли 45,2% общего числа учащихся, а в 1894 г. уже 37,6%. Деляновская клика была более или менее удовлетворена достигнутыми результатами.

В. И. Ленин в своих „Перлах народнического прожектерства" [4] приводит таблицу (см. стр. 87).

Эта таблица, по словам В. И. Ленина, ясно показывает, что „сословность и теперь преобладает в наших средних школах, если даже в гимназиях (не говоря уже о привилегированных дворянских заведениях и т. п.) 56% учащихся — дети дворян и чиновников. Единственный серьезный конкурент их — городские сословия, достигшие преобладания в реальных училищах. Участие же сельских сословий — особенно если принять во внимание их громадное численное преобладание над остальными сословиями — совершенно ничтожно. Эта табличка наглядно показывает, следовательно, что тот, кто хочет говорить о характере современной нашей средней школы, должен твердо усвоить себе, что речь может идти только о сословной и о классовой школе и что, поскольку «мы» отказываемся действительно от сословной школы,— это делается исключительно для классовой школы".[1]

[1] «Обзор» за 1862—1864 гг., СПБ, 1864, стр. 275.
[2] «Обзор» за 1881—1887 гг., СПБ, 1887, стр. 72.
[3] «Народн. образование на Всероссийской выставке в Н.-Новгороде в 1896 г.», СПБ, 1897, стр. 101.
[4] Ленин. Соч., т. 2, изд. 4-е, стр. 435.

Детей	В мужских гимназиях и прогимназиях министерства нар. просвещения			В реальных училищах		
	1880	1884	1892	1880	1884	1892
Потомственных и личных дворян и чиновников	47,6	49,2	56,2	44,0	40,7	38,0
Духовного звания	5,1	5,0	3,9	2,6	1,8	0,9
Городских сословий	33,3	35,9	31,3	37,0	41,8	43,0
Сельских сословий (с инородческ. и ниж. чинами)	8,0	7,9	5,9	10,4	10,9	12,7
Иностранцев	2,0	2,0	1,9	3,0	4,8	5,4
Других сословий	2,0	Вместе с предыд.		3,0	Вместе с предыд.	
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Среди оканчивающих курс гимназии преобладают юноши 19, 20, 21 года. В числе лиц, окончивших гимназии в 1881 г., преобладали юноши в возрасте 21 года и старше; большинство лиц, окончивших гимназии в 1894 г., были 19-летнего возраста.

Заслуживает внимания вопрос о приеме детей в гимназии и степени обеспеченности населения средней школой. Почти каждый год оставалось значительное количество детей, которые не могли быть приняты в гимназию за отсутствием мест. Так, например, в 1872 г. в 7 учебных округах (кроме дерптского и варшавского) и в Западной Сибири 1048 детей (или 9,5%) не могли быть приняты за отсутствием мест, не считая 2090 провалившихся. В 1874 г. 570 детям (3,7%) было отказано в приеме по этой же причине, а 24,2% детей не выдержали испытания. В 1875 г. не выдержавших испытания при приеме было 21%, отказано, за отсутствием мест, 555 детям (3,7%) и т. д.[2] За период 1881—1895 гг. эти «достижения» еще более возросли. Если в 1881 г. отказано в приеме за недостатком места 726 детям (5,8% к общему числу подвергавшихся испытаниям), то в 1894 г. уже отказано 1271, т. е. 8% (к общему числу подвергавшихся испытаниям).[3] Такие «малые» цифры авторы отчетов объясняют

[1] Ленин. Соч., т. 2, изд. 4-е, стр. 435.
[2] См. соответствующие всеподданнейшие доклады Министерства народного просвещения.
[3] «Обзор» за 1881—1895 гг., прил. XV.

тем, что заблаговременно на местах были даны объявления в газетах о прекращении приема.

Местная печать полна сообщениями о том, что многим детям, выдерживающим ежегодно вступительный экзамен, отказывают в приеме единственно лишь за отсутствием свободных мест. Число таких детей росло из года в год. В одном только Киевском учебном округе в 1894 г. отказано в приеме, за отсутствием свободных мест, 348 детям. В среднем же за шесть лет отказывали в приеме в этом округе ежегодно 175 гимназистам (8,1%).[1]

Широкие слои населения фактически были лишены возможности отдавать детей в среднюю школу, только наиболее имущие и привилегированные классы могли пользоваться средней школой. В этом можно убедиться еще больше при ознакомлении с материалами Нижегородской выставки, согласно которым получается, что одно мужское среднее учебное заведение приходилось на 960 населенных пунктов, на 96 000 душ мужского населения и 30 000 квадратных верст. На 390 человек мужского населения приходился один учащийся в среднем учебном заведении. По отдельным учебным округам недостаточность средних учебных заведений выступает еще более рельефно. В Туркестанском крае, например, на 3550 человек мужского населения приходится один учащийся в среднем учебном заведении.[2]

Анализ приведенных материалов с достаточной убедительностью подтверждает справедливость слов В. И. Ленина о том, что царизм — злейший враг просвещения.

Рассмотрим у с п е в а е м о с т ь учащихся по предметам.

Из числа уволенных по безуспешности учеников показали неудовлетворительные успехи:

Предметы	В 1882 г.		В 1894 г.	
	абсолютное число	в проц.	абсолютное число	в проц.
По латинскому языку .	616	64,4	551	60,5
„ русскому языку . .	527	55,1	502	55,1
„ математике	510	53,3	465	51,0
„ греческому языку .	259	27,1	297	32,6
„ истории и географии	296	30,9	257	28,2
„ новым языкам . . .	290	30,3	168	18,4
„ закону божию . . .	104	10,9	63	6,9
„ физике	—	—	15	1,6[3]

[1] «Свод статистических сведений по среднеучебным заведениям Киевского учебного округа».

[2] «Народное образование на Всероссийской выставке в Н.-Новгороде» СПБ, 1897, стр. 100.

[3] Таблица взята из «Обзора» за 1881—1894 гг., стр. 266.

Наибольшее количество неудовлетворительных отметок падает на латинский, русский языки и математику.[1] Из четырех главных предметов преподавания наиболее трудным для учащихся представляется, повидимому, латинский язык.

По возрасту окончившие гимназический курс распределялись следующим образом:

Возраст	Проценты			
	1879 г.	1880 г.	1881 г.	1894 г.
17 лет	3,7	4,7	3,6	5,6
18 „	18,1	16,4	16,9	21,8
19 „	28	25.8	25,7	28,1
20 „	24 8	26 2	25,3	24,2
21 год и более . .	25,3	26,9	28,3	20,3

Повторяем, что эта таблица весьма типична. Она достаточно красноречиво говорит об огромном отсеве и неуспеваемости, характерных для старой школы.

В 1873 г., например, число переведенных в следующий класс понизилось против 1872 г. с 64,5% общего числа учащихся до 60,8%, в Московской — с 59,6% до 55,4%, в Виленской — с 66% до 63,5%. А в 1874 г. в Варшавском учебном округе из 309 учеников VII класса были допущены к испытанию только 78 или 25,5% и выдержало из них только 26 человек.

По числу учеников самыми многолюдными классами были, обыкновенно, низшие (приготовительный и первый). Затем число учеников каждого из последующих высших классов постепенно уменьшалось. Весьма типичным является следующее распределение учащихся по классам в двух округах (Московском и Варшавском), в которых числилось больше учеников, а также Оренбургском, в котором их было меньше, чем в других учебных округах. Численность каждого класса в гимназиях и прогимназиях означенных округов приведена в таблице[2] (см. стр. 90).

Сокращение числа учащихся в мужских гимназиях и прогимназиях идет, правда, параллельно с увеличением такового в этот период в реальных училищах, но убыль в первых не восполняется прибылью в последних.[3] Кроме этого, анализируемые данные

[1] В 1873 г., например, на испытаниях на аттестат зрелости по русскому сочинению было получено 44,8% неудовлетворительных отметок, 50% — за письменные работы по латинскому языку, 45,1% — за задачи по математике; в 1874 г. 40,3% не выдержало испытаний зрелости из-за сочинений по русскому языку; 53,6% из-за латинского языка, 58% из-за греческого языка. Такая же картина наблюдается почти все годы.

[2] Таблица взята из вышецитированного «Обзора», стр. 74.

[3] «Народное образование на Всероссийской выставке в Н.-Новгороде в 1896 г.», СПБ, 1897, стр. 101.

К 1 января 1882 г. учащихся в классах	В 37 учебных заведениях Моск. учебн. окр.	Проц. отношение к числу учащихся во всех классах	В 26 учебных заведениях Варш. учебн. окр.	Проц. отношение к числу учащихся во всех классах	В 8 учебных заведениях Оренб. учебн. окр.	Проц. отношение к числу учащихся во всех классах
Пригот.	1158	12,4	1466	13,2	290	14,8
I	1679	17,9	2127	19,2	371	19,0
II	1573	16,8	1915	17,3	326	16,6
III	1375	14,7	1706	15,4	290	14,8
IV	1147	12,3	1400	13,2	220	11,2
V	790	8,4	872	7,9	156	8,0
VI	667	7,1	682	6,1	112	5,7
VII	522	5,6	468	4,2	107	5,5
VIII	448	4,8	353	3,1	83	4,3

говорят о том, что гимназия этого периода играет роль привилегированного учебного заведения для лиц, желающих получить университетское образование; это дети из интеллигенции и дворянско-чиновничьей среды.

Подведем некоторые итоги.

80-е гг. должны рассматриваться, как период дальнейшего наступления на достижения, которые были вырваны в условиях общественного подъема 60-х гг. Политическая обстановка усилившейся реакции 80-х гг. создает для Делянова еще более «благоприятные» условия для борьбы с демократизацией школы. Не считая «удобным» открыто вступить на путь восстановления принципа сословности школы, вдохновители реакции 80-х гг. фактически очистили гимназию от детей, принадлежащих к «низшим» сословиям. Мероприятия 80-х гг. приобрели острый политический характер, так как были связаны с общей программой правительства, направленной на борьбу с революционным движением в стране. Этим объясняется «активность» и «серьезность», с которой эти мероприятия проводились на местах.

Вместе с тем в обозреваемый период наметились новые глубокие трещины в прогнившем здании классической гимназии, проявившиеся в дискуссии конца 80-х гг., насильственно подавленной Деляновым.

Однако противоречия русской жизни в условиях промышленного подъема 90-х гг. оказались сильнее деляновских запретов. Вместе с ростом промышленности усиливается рабочее движение, превратившееся в серьезную силу политической жизни страны. Под влиянием роста революционных сил наступает заметное оживление общественной жизни в стране. Выступления некоторой части дворянства против отживающей классической гимназии, проекты попечителя Кавказского учебного округа свидетельствуют о том, что более дальновидные представители буржуазно-помещичьей России этого периода сознавали необходимость

новой реформы и стремились обещаниями реформ снова обмануть народ. Проекты, похороненные в недрах министерских канцелярий, должны рассматриваться как начало последующих реформаторских потуг времен Боголепова-Ванновского.

Борьба с проникновением в школу передовых идей и революционных влияний

В литературе, главным образом мемуарной, достаточно подробно сообщается об увлечении учащейся молодежи передовой идеологией эпохи, чтением революционно-демократической литературы, в частности произведений Герцена, Чернышевского, Писарева и т. д., о ее сочувствии развивающемуся революционному движению.

Не касаясь этих широко известных материалов, здесь необходимо остановиться, главным образом, на до сих пор неисследованных архивных данных, рисующих процесс борьбы правительства с проникновением в школу передовой и революционной идеологии.[1]

Уже *в начале 60-х гг.* идет борьба с влиянием Н. Г. Чернышевского и его последователей на учащуюся молодежь. В этом отношении представляет интерес, в первую очередь, история саратовской гимназии, в которой работал великий ученый, вождь революционной демократии.

В телеграмме и подробном донесении попечителя Казанского учебного округа Стендера на имя министра народного просвещения от 11 ноября 1862 г. отмечается «вредное» влияние на гимназистов учителей Караваева, Миловидова, Дмитриева, а учитель Дмитриев подозревается «в написании найденных на площади в г. Саратове воззваний, под заглавием «Офицеры», «Земская дума». Когда этих учителей в срочном порядке выслали из Саратова, ученики устроили проводы, денежные сборы, били стекла в квартире директора. В докладах выезжавших в Саратов попечителя Казанского учебного округа Стендера и его помощника Шестакова дана подробнейшая характеристика состояния саратовской гимназии. Они писали: «История внутренней жизни саратовской гимназии шла особенным исключительным путем: в ней следовали один за другим несколько преподавателей, как, например, Чернышевский, Белов, которые своими внушениями, по общему отзыву, сеяли недобрые семена, павшие при местных, благоприятствующих вредному направлению, условиях не на бесплодную почву».[2]

К 60-м гг. относится ряд «беспорядков» в некоторых гимназиях. Они часто вызваны недовольством молодежи казарменным

[1] Глубокое научное исследование архивных материалов с точки зрения истории революционного движения выходит за пределы нашей компетенции.

[2] Арх. дело № 139609/757.

школьным режимом, стеснительными правилами и ограничениями, схоластической системой обучения и т. д., но было бы неправильно считать, что эти «беспорядки» в гимназиях лишены политического оттенка. Царские сатрапы даже любили иногда преувеличивать политическое значение «беспорядков» для того, чтобы иметь возможность их использовать как повод для усиления репрессий к неугодным им элементам.

В Томске в начале 60-х гг. группа учеников (Печеркин, Злобин, Ефремов, Вырышев) пытались поджечь гимназию. Привлеченные по делу гимназисты говорили о недовольстве порядками в гимназии.[1]

Большое впечатление на правительственные круги произвели киевские события. Ученики-пансионеры 1-й киевской гимназии были недовольны внутренними порядками. Они выработали свой проект «правил внутреннего распорядка», которые, по мнению начальства, «клонились к нарушению порядка и дисциплины». Большая группа учеников была исключена из гимназии (Замятин, Иванов, Плещов, Герасимов, Смирнов, Субботин, Богданов и др.). В деле имеется конфиденциальная докладная записка попечителя Киевского учебного округа Витте на имя Головнина от 2 ноября 1863 г. В этой записке Витте писал, что генерал-губернатор Анненков получил конфиденциальное письмо от кн. В. А. Долгорукова с ссылками на директивы царя проявлять особую бдительность в борьбе с политически «вредными» лицами и группами. Витте уволил группу учителей; это вызвало беспорядки во 2-й гимназии. 19 ноября Головнин делал доклад царю о киевском деле. 26 учащихся были исключены, наказаны карцером, розгами и т. д.[2]

Более значительный размах получили революционные влияния в школе в польских, белорусских и литовских губерниях. Это связано с восстанием в Польше, „которую всегда так бесчеловечно и бесстыдно угнетал царизм".[3]

В мозырьской гимназии имели место «мятежнические» стремления гимназистов, выразившиеся в «покупке ружей, заказывании ножей, распространении разных возмутительных стихов... Начало этому было положено или центрально-революционным комитетом или же самим здешним обществом».[4] Такой же материал дают и дела витебской и могилевской гимназий.[5] В рапорте попечителя Петербургского учебного округа на имя Головнина от 12 мая 1863 г. сообщается, что 18 учеников могилевской гимназии покинули ее и убежали к инсургентам. Муравьев-Вешатель

[1] Арх. дело № 147496/3116.
[2] Арх. дело № 139878/3676.
[3] Ленин. Соч., т. 23, изд. 4-е, стр. 328.
[4] Арх. дело № 139679, к. 2794, 1863. Из донесения директора гимназии Шульгина на имя попечителя Виленского учебного округа Ширинского-Шихматова.
[5] Арх. дело № 139725, к. 259, 1863; арх. дело 189798, к. 791, 1863.

в конфиденциальном отношении на имя Головнина от 29 июля 1863 г. писал о господствующем в гимназиях «весьма вредном духе» и требовал принятия особых мер. В гимназиях была учинена расправа, многих учеников исключили, других наказали розгами. В гимназиях усилился полицейский режим.[1] Однако не сразу удалось властям подавить революционное движение в школе. В отношении на имя Головнина от 6 сентября 1863 г. Муравьев сообщил, что в белостокской гимназии учителя русского языка Балбашевский и законоведения Мычковский, «исполняя приказания революционного комитета, разбрасывали записки». Эти учителя, конечно, были арестованы и высланы из пределов края. Ученики V класса кайданской гимназии «разгоняли и били палками и жгутами кричавших «ура» во время иллюминации по случаю высокоторжественного дня». В рапорте от 16 сентября 1863 г. на имя Головнина попечитель Виленского учебного округа Ширинский-Шихматов сообщил об «арестовании» значительной группы учителей (Ивицкого, Жилинского, Плашкевича, Чарновского, Ковзана, Вишневского, Германа и др.).

Учебное ведомство старалось не отставать от Муравьева.[2] Ширинский-Шихматов поднял вопрос о предоставлении ему права закрывать гимназии, в которых произошли какие-либо беспорядки, чтобы пресечь «развитие духа своеволия и непокорности властям». По этому поводу было запрошено мнение некоторых попечителей и генерал-губернаторов. Не все соглашались с этим предложением. Генерал-губернатор киевский, подольский, волынский, кн. Васильчиков считал, что «мера эта даже скорее вредна, нежели полезна», что она может еще «более сблизить воспитанников... с общественным настроением, отвлекая их от постоянных учебных занятий и делая ежедневными свидетелями и участниками всех волнений в обществах». Другие же, как, например, генерал-адъютант Назимов, считали такую меру целесообразной. На докладе Головнина царю по этому вопросу имеется резолюция о предоставлении попечителю Виленского учебного округа власти закрывать гимназии.[3] Несмотря на такие жестокие полицейские меры, правительству не удавалось искоренить до конца революционное движение в школе. Эти «беспорядки» продолжаются до конца обозреваемого периода, т. е. до ухода Головнина.

Выстрел Каракозова встретил в ряде гимназий большое сочувствие. Так, например, в немировской гимназии на стенах появились надписи с выражением сожаления по поводу того, что покушение не удалось.[4] В минской гимназии был разорван порт-

[1] Деятельность Муравьева-Вешателя достаточно изучена. Мы поэтому не станем на ней останавливаться.
[2] О полемике между Муравьевым и Головниным см. нашу работу в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. 50.
[3] Арх. дело № 139637, к. 267.
[4] Арх. дело № 147450, к. 3115

рет Александра II, появились пасквили и был сделан поджог.[1] Д. Толстой сделал о минских и немировских событиях специальный доклад царю. Окружной инспектор Кулин писал: «Можно допустить предположение, что ученики выбраны только орудием, а главные виновники стоят вне гимназии» (л. 23). Была арестована группа учеников, многие уволены.[2] Под влиянием страха, наведенного на начальство немировскими событиями, Ширинский-Шихматов, Д. Толстой и генерал Безак добились «высочайшего» разрешения распространить и на гимназии Юго-Западного края известные школьные правила Муравьева.

Усиление революционных влияний в школе замечается *в конце 60-х и в начале 70-х гг.*, что, очевидно, стоит в связи со студенческими волнениями 1869 г.[3] и с нечаевским делом. Вместе с тем в эти годы проводится политика жестокой расправы с малейшими проявлениями оппозиционного духа в школе.

Об этом говорит архивное дело «Об увольнении учеников из гимназий, прогимназий и реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения за № 153423, к. 3138. Уволены были: ученик VII класса ровенской гимназии (Маковский) за то, что у него нашли передовицу из газеты «Вести»; ученик 5-й петербургской гимназии (Замайский) за «неуважение к портрету государя императора» (грозил кулаком), ученик VII класса киевской 1-й гимназии (Борозневский), который переписывался со студентом Петербургского университета Семяковским (в 1872 г.). На обыске у Борозневского были найдены «письма довольно предосудительного содержания в политическом отношении», две фотографические карточки «лиц, прикосновенных к нечаевскому делу — Дементьевой и Ткачева». Студент Семяковский советовал Борозневскому «читать Добролюбова, Писарева, Чернышевского и других подобных писателей». Имелось в виду устроить какой-то сбор в пользу пострадавших по нечаевскому делу.[4] У ученика VII класса вятской гимназии (Бородина) была найдена «неоконченная выписка на 3-х страницах об идеале интернационалки». По сведениям начальника губернии, Бородин хотел составить «чеботарную артель» и составил для «сего устав» (л. 381). Ученики других гимназий были исключены потому, что у них были найдены стихи и книги «противоправительственного характера».

Большой шум был поднят по поводу полтавской гимназии. Из 3-го отделения было сообщено в Министерство народного просвещения, что трое гимназистов обратились к одному фотографу с предложением снять несколько копий с принесенных ими карточек «известных агитаторов» Герцена, Бакунина и Чернышевского. Оказалось, что эти ученики (Каменский, Сажин, Синькевич) принадлежали к организации политического характера.

Борьба шла не только с учащимися. Правительство с особой энергией боролось с передовым учительством. Тяжело было положение передовых, честных, принципиальных учителей. Они были со всех сторон окружены неусыпной слежкой, тщательными наблюдениями, а иногда специальным надзором. Жандармские чины из 3-го отделения, лица духовного ведомства, чиновники Министерства народного просвещения — все в той или другой мере вносили свою лепту в это общее дело «тщательного надзора».

С особой энергией, фанатической преданностью занимался подобными делами Д. Толстой. Он не упускал ни малейшего повода для того, чтобы начать тщательное расследование о передовых учителях, часто кончавшееся их увольнением или арестом. Особенно боролся Толстой с влиянием революционных демократов. Когда попечитель Казанского учебного округа Шестаков в одном из своих докладов в 1867 г. обрисовал положение саратовской гимназии при Чернышевском и его близком друге, учителе географии Белове, Толстой пишет на полях: «Белова (не знаю только этого ли) я выгнал из Екатерининского института за напечатание им сначала в... (неразборчиво. — *Ш. Г.*), а потом отдельной книжкой «Педагогические письма», пропитанные крайними... (неразборчиво. — *Ш. Г.*). Он остался учителем педагогики в Патриотическом и Елизаветинском институтах.— Гр. Д. Толстой». Шестаков далее в своем докладе называет и других «неблагонамеренных» учителей, о которых он слышал «неблагоприятные отзывы» (Воронцова, Захарова). Толстой тут же делает на полях заметки о затребовании подробных сведений об этих учителях. Учителя были «разысканы» и уволены.[1]

Еще более круто Толстой расправился с учителем математики и естественной истории шавельской гимназии Вознесенским. Мировоззрение Вознесенского довольно путанное, эклектическое. Попечитель виленского учебного округа Корнилов пишет Толстому, что Вознесенский «не верит в бога, в людскую нравственность, что государство он считает „порождением людского безумия, а законы пошлостью". Нынешнее общество — глупо, за исключением молодого поколения. Чернышевский — гений, который будет признан только через 500 лет. Нынешняя молодежь — миссионеры нового учения Чернышевского. Честь и честность — понятия относительные; собственность выдумана сумасшедшими». Так было охарактеризовано мировоззрение Вознесенского. Дело было передано в 3-е Отделение, а Вознесенский был выслан в Архангельскую губернию.[2]

[1] О революционной «ситуации» в немировской гимназии в 60-х гг. рассказывает в своей автобиографии Дебагорий-Мокриевич, учившийся тогда в ней. (См. Энциклопедический словарь, изд. Гранат, т. 40, Автобиографии революционных деятелей 70—80-х гг., стр. 80).

[2] Заодно уже захватили и подозрительных учителей. Так, например, из немировской гимназии был уволен учитель Шклярский за то, что он собирал к себе на квартиру учеников и читал им «Дон-Жуана» Байрона, «Княжну Мери» Лермонтова (там же).

[3] О впечатлении, которое произвело нечаевское дело на учащуюся молодежь, см. В. Короленко «История моего современника», т. I, стр. 461.

[4] Среди киевских гимназистов в 70-х гг. известным распространением пользовался «Капитал» Маркса (см. биографию А. П. Баха, учившегося в 70-х гг. во 2-й киевской гимназии, в Энциклопедическом словаре, изд. Гранат, т. 40, стр. 19).

[1] Арх. дело № 146628 к. 3108.

[2] Арх. дело № 147524, к. 3117.

Учителя полтавской гимназии Вербицкий и Нечипоренко были уволены Толстым только потому, что в характеристике попечителя на них было сказано, что они принадлежат «к тому поколению», — которое имело несчастье воспитываться тогда, когда и общество и литература испытывали влияния тех «тлетворных учений, органами которых были «Современник» и «Русское Слово».

Беспощаден был Толстой к тем учителям, которые были заподозрены в материализме. В саратовской семинарии преподавали учителя-«вольнодумцы» — Мирошкин, Соколов, Турчанович, Кавкидзе, знакомившие семинаристов с «материалистическими направлениями». Учителя-«вольнодумцы» сами покинули саратовскую семинарию, а «учеников, замеченных в материализме, уволили из семинарии». Хотя эти лица были в основном работниками духовной семинарии, но Толстой счел нужным написать о них специальный циркуляр с тем, чтобы преградить им путь в какую-нибудь гимназию.[1]

Он вел борьбу с педагогами, которые не по-чиновничьему относились к своей работе, которые пытались свои знания передавать народу и бороться за его лучшее будущее. Учитель владимирской гимназии Соколовский был арестован 25 февраля 1871 г. Ему инкриминировалась переписка со студентом Московского университета Рудневым «о каких-то кружках, о какой-то тайной работе». Предметом их переписки было намерение издать книгу «для простого народа... с популярным изложением сведений о сельских школах, детском саде, учительской семинарии, сельском банке, об артельных сыроварнях и других предприятиях, устроенных на артельном начале» (л. 4—5).[2]

В екатеринбургской гимназии до 1872 г. работал действительно передовой, талантливый учитель математики Обреимов, дававший своим ученикам обширные и разнообразные знания из различных областей науки и пользовавшийся среди них громадной любовью и авторитетом. Он стоял во главе ученического кружка, собирал учащихся даже у себя на квартире. По официальным донесениям, он давал ученикам сочинения об «ассоциациях», книгу Флеровского «Азбука социальных наук» и «другие социалистические сочинения» (л. 36). Обреимов — по словам попечителя Шестакова в донесении на имя Толстого от 14 мая 1872 г.— «принял на себя пропаганду иррелигиозности, равноправия мужчин с женщиной, равенства всех» (л. 54). В гимназии существовала также «касса в пользу соучастников Нечаева, которая, по слухам, заведена Обреимовым» (л. 59). Он давал яркую критику безобразий, творившихся в гимназии, ставил себе задачу воспитать у учащихся научное материалистическое мировоззрение, развить в них «любовь к правде» и науке. Понятно, что все это кончилось очень печально для Обреимова: он был

[1] Арх. дело № 153827, к. 3826.
[2] Арх. дело № 154607-а, к. 3860.

уволен «без прощения» и выслан под надзор полиции в Вятскую губернию. Вместе с Обреимовым была исключена из гимназии группа учащихся (Шемарин, Трофимов, Машаров, Минаев, Малин) за сочувствие Обреимову.[1]

Не менее поучительна судьба другого передового педагога, учителя пензенской гимназии Полянского. На этом примере мы видим, как Д. Толстой жестоко расправлялся с теми учителями, которых он считал сторонниками «головнинского направления» и противниками «нового курса», им проводимого. Полянскому губернатор приписывал наличие «элемента головнинского направления», которое «слишком удачно привилось в пензенской гимназии», где «воспитание в либеральном духе с идеями свободы, равенства и т. п. доведено до совершенства»[2] (л. 1). Почетный попечитель гимназии Арапов в своем письме к Д. Толстому возмущается тем, что «Полянский даже на совете не воздержался, чтобы не высказаться за свои убеждения, которые, если он применяет их к делу воспитания на практике, конечно, принесут хорошие плоды для последователей истории Каракозова, Нечаева и других... Целый час он развивал теории предоставления полной свободы юношеству, называя их гражданами и дошел до того, что я вынужден был просить его прекратить всякие мысли, пригодные разве только в коммуне» (л. 4). «Преступная» деятельность Полянского состояла в том, что во время обсуждения на Педагогическом совете проекта правил поведения и внешнего надзора за учащимися, он высказался против полицейских функций учителя и классного наставника, а надзор за поведением учеников вне стен учебного заведения он считает не только смешным, но и вредным. Он также заявил, что не следует классным наставникам посещать учеников в их квартирах, что надо смотреть на учеников как на граждан и т. д. (л. 10). По поводу циркуляра Министерства народного просвещения от 22 апреля 1872 г. за № 83 о воспрещении воспитанникам участвовать в кружках Полянский как-то сказал ученикам: «Теперь вам и по-двое нельзя сходиться. Высочайше запрещено» (л. 20).

Эпизод с Полянским очень характерен. Конечно, Полянский не революционер. Можно даже предположить, что Полянский имел к политике очень отдаленное отношение, но он был передовым педагогом, не мирившимся со школьным гнетом, полицейским режимом, по-человечески относившимся к учащимся, к которым он требовал уважения и любви. Полянский собственно следовал педагогическим взглядам Добролюбова, Чернышевского. Этого было достаточно, чтобы его считать опасным, вредным учителем. Делянов, тогдашний товарищ министра народного просвещения «четко» формулировал в своем циркуляре попечи-

[1] Арх. дело № 155464.
[2] Арх. дело № 155560.

телям учебных округов от 14 октября 1872 г. за № 10797 взгляд Министерства. Он писал: «Николай Полянский признан неспособным к продолжению педагогической деятельности по своим вредным заявлениям и образу действий, а потому уволен от службы» (л. 27).[1]

А если передовой педагог позволял себе на уроке говорить о таких вопросах, которые могли вызвать сочувствие, не говоря уже о социализме, революции, но просто к бедным страждущим, то и этого было достаточно, чтобы его уволили.

В этом отношении интересна судьба учителя словесности в каменец-подольской гимназии Романовского. Приводим характерную выписку из отчета гр. Строганова по ревизии этой гимназии за 1871 г: «Учитель русской словесности г. Романовский, хотя человек видимо знающий и в учебном отношении добросовестно исполняющий свое дело, но, по моему мнению, принадлежит эпохе обличительной литературы с меланхолическим оттенком социального недовольства: я присутствовал на его уроке в IV классе и при мне делался разбор грамматический одного из стихотворений г. Курочкина, перевода Беранже «Бродяга». Речь шла о несчастном человеке, с малолетства не имевшем дневного пропитания, не получившем никакого воспитания и возненавидевшем все человечество: он лежит у края большой дороги в яме, единственном своем убежище, и просит милостыни, но дает проходящим детям добрый совет учиться хорошо, прибавляя, что если он возненавидел человечество, то это потому, что его не учили грамоте. Разве это приличный литературный выбор для детей и молодежи, людей 14 и 16-летнего возраста, большая часть которых в самом бедном состоянии? Я развернул и посмотрел тетради некоторых учеников: тетради были наполнены литературными произведениями заунывного сентиментально-задирательного свойства. Нельзя, мне кажется, похвалить г. Романовского за подобного рода направление» [2] Романовский, конечно, был уволен.

После Казанской демонстрации 1876 г. Д. Толстой особенно встревожился. Дело в том, что министр юстиции Пален в специальном донесении от 14 февраля 1877 г. на имя Д. Толстого сообщил о том, что бывшие ученики гимназий С.-Петербургского реформатского училища, которые к тому времени уже состояли студентами Медико-хирургической академии, «были арестованы за участие в бывших 6 февраля 1876 г. беспорядках на Казанской площади». Д. Толстой разослал попечителям учебных округов циркуляр, в котором он выражал глубокое «сокрушение душевное, искреннюю печаль и досаду» по поводу того, что из средней школы выпускаются такие люди, даже с хорошими отметками.[3]

В конце 70-х гг. стал усиливаться приток революционной литературы в учебные заведения. Об этом говорят следующие факты.

На имя директора московской 3-й гимназии был получен пакет, в котором находилась очень интересная, яркая, страстно написанная листовка «От московской учащейся молодежи». Эта листовка была получена во многих других учебных заведениях. На имя директора екатеринбургской гимназии Соловьева получен пакет из Женевы с номерами журнала «Вестник правды», у группы учеников VI класса воронежской гимназии при аресте был «найден целый склад революционных изданий и брошюр самого преступного содержания».[1] В житомирской гимназии главою революционного движения считался ученик VII класса Волков, «агент по распространению подпольной литературы, связанный с социалистами» (как о нем писали в полицейских донесениях).

Эти факты совпадают с периодом усиления деятельности ученических кружков в ряде гимназий. В записке виленского, ковенского и гродненского генерал-губернатора на имя попечителя Виленского учебного округа направление кружков характеризуется как «атеистическое, социал-революционное». Книги для этих кружков высылались студентами из Петербурга, Варшавы и др. Читали Бокля, Дарвина, Ренана, Милля, Прудона, Лассаля, Маркса и т. д.

Главный инициатор кружка 1-й киевской гимназии ученик IV класса Добровольский был арестован, как сказано в деле, не только «за распространение газеты «Земля и Воля», «за нахождение у него книг социалистического содержания, памятной книжки, указывающей на дурное настроение, портрета Чернышевского», но и за попытку сорганизовать «киевских ремесленников». Ученики 1-й киевской гимназии Георгий Шеффер, Петр Кондыба были арестованы за «злоумышленное распространение сочинений, возбуждающих к восстанию против верховной власти».

Аналогичный кружок учащихся в эти же годы существовал в тобольской гимназии, где действовала целая группа «социалистов» под руководством учительницы Мариинской школы Зацвилиховской; кружок распространял прокламации, анонимные письма, имел печать с символическими знаками (топор, якорь, флаг и т. п.).

Интересная группа в конце 70-х и в начале 80-х гг. была также в Нижнем Новгороде. Ученик V класса Шторх приносил в класс газету «Народная Воля» и прокламации, предлагал товарищам вступить в «социалистическое общество», устраивал денежные сборы, проводил идеи Чернышевского, Добролюбова, Писарева. У другого ученика, «социалиста» Миловидова Алексея, при обыске были найдены: испорченный револьвер, «Капитал» Маркса, выписки из журнала «Современник», из статей Писарева. Ученик Частухин давал товарищам прокламации, говорил об открытии подпольной типографии. Другие ученики нижегородской гимназии обвинялись в расклейке ночью антиправи-

[1] Полицейскими правилами для учеников, выработанными Педагогическим советом пензенской гимназии, возмущалась также пресса. Газета «Голос» от 15 сентября 1872 г. писала: «Не может быть, чтобы ученая корпорация, представляющая собой официальным образом интеллигенцию края, издала постановления, подобных которым не встречалось, даже во время Магницкого и Рунича».

[2] Арх. дело № 155589, к. 3880, л. 6.

[3] Арх. дело № 159605, к. 4077.

[1] Арх. дело № 159980/4095.

тельственных листков. При обыске у них были «найдены тенденциозные выписки из разных сочинений и собственные их заметки по рабочему вопросу» (л. 49). У гимназиста Лазарева было найдено около 20 фунтов типографского шрифта, штамп, набор воззвания, направленного к рабочим против хозяев-капиталистов. В своих рукописях гимназисты осуждали «преступную деятельность так называемой террористической организации русской социально-революционной партии».[1]

Значительный отклик в средних учебных заведениях имело убийство Александра II. Когда 2 марта стало известно об убийстве, в некоторых гимназиях поздравляли друг друга.

Во владимирской и 1-й московской гимназиях в связи с убийством Александра II «велись беседы преступного содержания». Некоторые из учеников «неуважительно отзывались об усопшем государе императоре». На перилах лестницы появилась надпись «месть — священное дело» (л. 1). Во время панихиды в церкви один ученик Макаров запел что-то веселое «Сашка-канашка».

К 1883 г. относится ряд крупных дел, свидетельствующих о росте *самообразовательно-пропагандистской деятельности,* о значительном распространении среди учащейся молодежи литературы социалистического и радикально-демократического направления.

В Вильне у Зорина, ученика VII класса, были найдены следующие революционные издания: 1) «Счеты русского народа». «Исторические очерки» П. Лаврова; 2) «Петропавловская крепость»; 3) «Обвинительная речь прокурора Желиховского по делу 193 (1877—1878 гг.)»; 4) «Сбор в пользу партии «Народной Воли»; 5) «Отчет о заседаниях особого присутствия Сената по делу Богдановича, Телалова»; 6) 13 копий шифрованных прокламаций революционного содержания, списанных самим Зориным; 7) «Манифест Коммунистической партии» Маркса — Энгельса; 8) фотографическая карточка Перовской (л. 1—2); 9) «Что делать?» Чернышевского.[2]

Как и в прежние годы, большую тревогу внушали начальству киевские гимназии. Так, например, товарищ министра внутренних дел конфиденциально писал на имя Делянова 9 августа 1883 г.,[3] что в течение последнего десятилетия «постоянно обнаруживалось участие воспитанников киевской гимназии в кружках, организованных с вредными, противоправительственными целями». К делу приложена секретная «Записка для памяти», где перечисляется ряд учащихся: 1) Иванов — б. воспитанник 3-й киевской гимназии, организатор революционного рабочего кружка — принадлежал к «преступному обществу»; 2) Кеметти — ученик 2-й киевской гимназии — участвовал в сходках революционного кружка и снабжал злоумышленников ядом «для преступных целей»; 3) Мазченко — ученик 2-й киевской гимназии — «присутствовал на совещании злоумышленников по поводу предполагавшегося убийства правительственного агента»; 4) Либерман — ученик 3-й киевской гимназии — хранил в квартире преступные издания. У него в квартире было совещание «злоумышленников», обдумавших план «ограбления почты с целью приобретения средств на революционное дело»; 5) Крушинский — ученик 3-й киевской гимназии — распространял воззвания по поводу закрытия Ново-Александрийского института; 6) Яценко — ученик 3-й киевской

[1] Арх. дело № 159953, к. 4097, л. 50.
[2] Арх. дело № 169352, к. 4108.
[3] Арх. дело № 160368-б, к. 4109.

гимназии — участвовал в тайном привозе из Румынии революционных изданий; 7) Бычков Владимир — ученик 2-й киевской гимназии — организовал покушение на жизнь правительственного агента; 8) Бычков Александр — ученик 2-й киевской гимназии — заведывал революционной библиотекой, приобретал типографские принадлежности, а также оружие и яды для террористических целей. (Некоторые из них совершили эти «преступления» уже в студенческие годы — *Ш. Г.*). Делянов написал киевскому попечителю об усилении надзора, что было приведено в исполнение.

Усилилась слежка, обыски у учащихся.

При одном обыске у учащегося VI класса 3-й киевской гимназии (Амхоницкого) были найдены сочинения Писарева, у ученика VI класса (Лихотинского) — гектографированный экземпляр ученического журнала «Побеги». Вскрое на заборе гимназии была обнаружена прокламация «От гимназического центрального комитета». Приводим некоторые выдержки из прокламации:

Учащаяся молодежь! Когда спадет завеса с глаз твоих? Начальство смотрит на молодежь, как на будущих рабов своих; оно не удовлетворяет твоим молодым порывам, клонящимся к познанию истины; всякую здоровую идею в тебе они стараются подавить в самом зародыше ее проявления; они препятствуют свободному развитию твоему и делают тебя в эти несчастные 7—8 лет неспособным к восприятию идей, дышущих правдивостью...

Заканчивается прокламация так:

С твоей стороны одно усилье, и ты будешь жить в том идеальном государстве, где будут признаны человеческие права, свобода, равенство... Собирайся, читая вместе, изучай общественную науку... (л. 15).

Ученики 2-й киевской гимназии имели «Статут политического общества распространения полезных книг среди учащейся молодежи. В этом кружке увлекались «недозволенными цензурой к обращению сочинениями Шевченко».[1]

Наряду с кружками, объединявшими учащихся одной гимназии или одного города, существовали кружки, распространявшие свою деятельность на ряд пунктов и руководимые иногда зрелыми революционерами.

Такой кружок существовал в Немирове, он возглавлялся студентом петербургского университета Лисянским, которого потом повесили за оказание сопротивления при обыске, во время которого был убит околоточный надзиратель Фесенко (л. 33). Члены кружка устраивали денежные сборы, чтения, сходки, вели работу среди гимназистов. В найденном полицией письме одного из главных руководителей (Мельникова) к его товарищу (Вержбицкому) говорится об отсталости гимназистов, о трудности поставить работу среди них: «Между гимназистами нет хороших людей»... «с учениками гимназии теперь ничего нельзя сделать»... «гимназисты не имеют своих идей, убеждений»... «они ни разу не откликнулись на призыв современной им жизни, ни разу

[1] Арх. дело № 175441.

не задались ее вопросами» и т. д. и т. п. Так пишет Мельников (л. 38), но потом гимназисты все-таки были вовлечены в работу. Интересен их ученический журнал, в котором дана яркая критика системы их воспитания.[1]

Еще более разветвленную деятельность проводили ананьевские кружки и кружок в Троицке. В ананьевских кружках были объединены гимназисты других городов (Кишинев, Елизаветград и др.).[2] В интересных письмах, перехваченных полицией и приложенных к делу, гимназисты дали глубокий анализ своего собственного самообразовательного и революционного пути, рассказывали о том впечатлении, которое на них произвело изучение трудов Лассаля, Милля, русских просветителей-революционеров (Добролюбова, Чернышевского, Герцена и др.).

Из пространного обвинительного акта, составленного одесским окружным прокурором, видно, что это была весьма разветвленная организация, имевшая своих «кассиров», «сборщиков», «заведующих библиотекой» и пр. Много говорится в обвинительном акте об увлечении «недозволенными» сочинениями Искандера, Писарева, Чернышевского и др.

Хорошо организованный кружок самообразования существовал в троицкой гимназии. Деятельность этого кружка выходила далеко за пределы города: отсюда давались инструктивные и программные указания кружкам самообразования, существовавшим в других городах. В донесении министра юстиции на имя Делянова от 17 мая 1883 г. подробно анализируются статьи, написанные учеником Троицкой гимназии Левашевым, в которых «доказывается полная неудовлетворительность настоящего экономического, социального и политического строя общества, правительство порицается в самых резких и дерзких выражениях и рекомендуется избрать целью будущей деятельности ниспровержение существующего строя не путем мирной пропаганды» (л. 41).

Очень рельефно на основании этого дела вырисовывается роль передового преподавателя русского языка и словесности в троицкой гимназии Голубева, автора большого интересного документа, составленного в виде письма к кружковцам, на тему о «Взгляде на литературу, какую должна читать молодежь», перехваченного начальством.

Приводим наиболее интересные выдержки из этого «письма».

Литература должна служить только «выработке убеждений и идеалов правды и справедливости, а также воспитанию твердости характера для будущей деятельности».

Молодежь ищет руководящей, тенденциозной и не индиферентной к моральным вопросам литературы. Голубев оправдывает отказ молодежи от изучения «литературы для литературы», «искусства для искусства». При выборе литературы для молодежи нужно иметь в виду, что «недостаточно одного сочувствия народу, нужно указывать причины народного горя и намечать пути к уничтожению его». Голубев утверждал, что молодежь зачитывается Чернышевским (Что делать?»), Златовратским, Мордовцевым, Навроцким и др. несмотря на то, что к некоторым из них даже уважаемые критики отнеслись с пренебрежением. Вообще, «не беда, если не у всех разовьется тонкое эстетическое чутье, лишь было бы сильно чутье к правде» (л. 90). Литература заслуживает нашего внимания потому, что она «в настоящее время является единственным носителем и хранителем высоких идей и идеалов человечества» (л. 90).

Обосновывая список произведений и авторов, Голубев писал, «что он не рекомендует кружковцам изучать классиков, которых читают при историческом изучении литературы или для отдыха, потому что первое — это не задача кружка, а второе он считал непозволительным ввиду того, что еще не были при работе и не устали. Думать об отдыхе прилично тем, кто поработал в жизни, а о наслаждениях, хотя бы и высоких (как литературных, художественных и музыкальных) думают те, у кого много досуга» (л. 90).

Голубев был уволен. Уволена также была группа учащихся. Некоторые были арестованы.

12 мая 1887 г. в связи с этим делом Делянов обратился с секретным отношением в департамент полиции на имя Манассеина.[1] В этом донесении, между прочим, имеются интересные сведения об Александре Ульянове. Делянов сообщает, что в показаниях «преступников», осужденных особым присутствием правительственного Сената 15 апреля 1887 г., имеется много указаний по вопросу о проникновении «преступных» понятий в их среду. «Так, между прочим, сын действительного статского советника Ульянова показывал, будто бы еще в VII классе симбирской гимназии принадлежал к террористической партии» и т. п. Делянов просил Манассеина сообщить «характеристические выписки означенных показаний, из которых Министерство народного просвещения могло бы вывести целесообразные заключения». На этот запрос Делянова департамент полиции составил подробную записку, представляющую собою нечто вроде итога по этому вопросу на означенное шестилетие.[2] Она охватывает факты, уже нам известные и установленные нами на основании найденных отдельных дел.

В заключение можно сделать следующие выводы. Фактический материал дает основание утверждать, что отдельные группы учащейся молодежи даже в казенных гимназиях находились под известным влиянием передовых идей того времени. Наиболее чуткая молодежь живо откликалась на важнейшие со-

[1] Арх. дело № 166553, к. 4377.

[2] Арх. дело № 166556, к. 4347 («О тайных кружках, имевших место среди воспитанников ананьевской гимназии»).

[1] Арх. дело № 175424, к. 4784 («Об ограждении учеников средних учебных заведений от неблагоприятного влияния на них лиц, политически неблагонадежных»).

[2] Арх. дело № 1, 5441-а, к. 4785 («По записке, составленной в департаменте полиции о происходивших в 1881—1887 гг. противоправительственных брожениях среди учащихся мужских и женских гимназий и реальных училищ». «Записка» опубликована нами в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. L).

бытия революционного движения в стране. Восстание в Польше, «Земля и Воля» 60-х гг., выстрел Каракозова, группа Нечаева, Казанская демонстрация, убийство Александра II и т. д.— получили свое отражение в школе.

Кружки самообразования являлись центром революционной пропаганды. Вот почему правительство вело с ними энергичную борьбу, считая их «огромным злом». В организации кружков активное участие принимали исключенные студенты, революционеры-пропагандисты, иногда политические ссыльные.

Серьезную роль в возникновении революционных настроений у молодежи играло ее оппозиционное отношение к школе, недовольство ее казарменным полицейским режимом, схоластической системой обучения и протест против «классического кошмара». Вот эти язвы гимназической жизни справедливо воспринимались молодежью как проявление общего реакционного политического строя в стране. С другой стороны, проявление революционных настроений в школе внушало высшей администрации, учебной и полицейской, серьезную тревогу и заставляло правительственные сферы при разработке новых реформ и уступок «общественному мнению» считаться с революционным движением как с вполне реальной и серьезной силой.

Революционное движение в школе развивалось в 60—80-е гг. под неизбежным влиянием утопического, мелкобуржуазного народничества, с присущими ему „прекраснодушной фразой" и „добрым мечтанием" [1] В. И. Ленин показал, что мелкобуржуазные народнические теории „являются **безусловно** реакционными, **поскольку** они выступают в качестве социалистических теорий", которые „не объясняют эксплуатацию трудящегося и потому абсолютно не способны послужить для его освобождения".[2] Но в деятельности народников 70-х и начала 80-х гг. имелось положительное революционное содержание. Оно заключалось не в «социалистических» теориях народничества, выросших на почве экономической и социальной отсталости России, а в объективно присущих народничеству на этом его этапе революционно-демократических чертах. Ленин писал, что в созидательных планах народников есть „элемент разрушительный по отношению к средневековью".[3]

Эти «революционно-демократические черты» народничества, его «разрушительный элемент» и привлекали отдельные слои учащейся молодежи.

[1] Ленин. Соч., т. 18, изд. 4-е, стр. 11.
[2] Ленин. Соч., т. 1, изд. 4-е, стр. 269.
[3] Ленин. Соч., т. 18, изд. 4-е, стр. 131.

Часть вторая

ГЛАВА V

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ

Методический подъем 60-х гг. и программы 1872 г.

Вместе с уставом 1871 г. русская гимназия впервые получила *общегосударственные программы.* До этого времени общеобязательных программ не было. Школа работала на основании программно-инструктивных материалов, которые разрабатывались на местах, главным образом, при учебных округах. Существовавшая «Инструкция относительно объема преподавания учебных предметов в гимназиях и прогимназиях» носила весьма общий и схематический характер.

Д. Толстой, автор реформы 1871 г., придавал большое значение составлению общегосударственных программ, как важнейшей основы «охранительной» политики в школе. При этом он исходил, главным образом, из желания устранить возможность отдельным педагогам давать учащимся какой-нибудь «крамольный» материал. Вот почему учителя должны были соблюдать в своем преподавании выработанные программы «по возможности в точности», «строго держаться в обозначенных пределах». Процесс обучения был введен в рамки строгой полицейско-педагогической регламентации. Никакого серьезного значения не имели декларативные заявления авторов программ о том, что «выработанные учебные программы не должны стеснить свободной и благотворной деятельности каждого преподавателя».[1]

Программы 1872 г. не только не учли методических достижений школы в 60-е гг. в период подъема, но далеко отбросили школу назад. Это станет для нас более убедительным, когда мы охарактеризуем программы 1872 г., их принципиальные основы сравнительно с методическим движением в 60-е гг.

60-е гг. представляют собою период творческого развития методики во всех областях школьного преподавания.

Русский язык и словесность в 60-е гг. стоят на первом месте среди тех предметов, вокруг которых идет оживленная идейная

[1] «Сборник распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям», 1874, стр. 162.

борьба. Огромное влияние на характер этой борьбы имели, конечно, идеи в области преподавания литературы, выдвинутые великими революционными демократами Белинским, Добролюбовым, Чернышевским. Влияние этих великих критиков, революционных демократов, испытали на себе также представители умеренно-либерального течения в области методики — Стоюнин, Скопин, Водовозов, Пыпин, и многие учителя, которые никак не могут быть причислены к лагерю революционной демократии, они лишь в той или иной форме пропагандируют в области преподавания литературы те взгляды и принципы, которые были выдвинуты великими критиками.

Вопреки антинародным тенденциям Министерства народного просвещения В. Водовозов еще в 1861 г.[1] выступил с учебным планом по русскому языку и литературе, в котором приводятся взгляды на этот предмет великих критиков и, главным образом, установки Ушинского. Огромное значение Водовозов, в отличие от установок Министерства, придает принципу народности, как основной идее курса истории литературы, формирующего общественное сознание учащихся, а также воспитанию самостоятельной мысли на уроках языка и литературы.

Предложенный Водовозовым учебный план строится следующим образом. В I, отчасти и II классах гимназии, наряду с наглядным обучением, должно проводиться чтение, имеющее целью знакомить с внешней природой. Грамматика должна излагаться не отвлеченно. Водовозов протестует против схоластических методов преподавания грамматики, которые были широко распространены в тогдашних школах. Теоретическое изучение грамматики, по мнению В. Водовозова, должно сочетаться с широким применением тренировочных упражнений. Параллельно идет чтение народных сказок, песен, стихотворений легкого содержания. В задачи обучения языку входит развитие логических способностей, воспитание эстетического чувства, нравственных начал. Широко применяется «метод практический». По классам работа распределяется следующим образом: I класс — общее развитие учащихся и приготовление к знакомству с русским языком; II класс — постепенное введение в грамматический курс; III и IV классы — изучение грамматики, подготовка к чтению старинных памятников и к историческому знакомству с языком; V и VI классы — приготовление к изучению истории литературы летописной, народной и современной художественной, ознакомление со слогом и взглядами разных авторов и с тем, какое отношение имели их идеи к общественной жизни; VII класс — история иностранной литературы.

Другой представитель «средней» позиции на методическом фронте, умеренно-прогрессивный А. Пыпин, более резко разоблачает реакционную сущность официального литературоведения,

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1861, январь.

проникшего в школу. Он вслед за Чернышевским вскрывает консервативность, ограниченность, тупоумие, схоластику, царящие в этой области. Точка зрения Пыпина сводится к следующему.[1]

Литература вместе с историей — один из наиболее развивающих предметов, который должен дать колорит всему гимназическому воспитанию. Между тем постановка ее в школе неудовлетворительна. Ученик заучивает имена, годы и термины, чтобы суметь отделаться несколькими словами на экзамене и затем расстаться навсегда с предметом. В гимназиях господствует риторика Кошанского, наследие XVII в.: хрии, тропы и фигуры, уступления, изобилования, многословия, этимены, хлеазмы и т. д. продолжают жить в школе. Пыпин разоблачает реакционно-ограниченные установки Кошанского, у которого сказано, например, что Руссо был писателем «гибельным для современных европейских умов» не меньше Вольтера, что трагедии Шекспира «Гамлет» и «Макбет» — прекраснейшие произведения «в ужасном роде». Курс литературы в гимназии запоздал на сотню лет и в научном отношении негоден. Это — совершеннейшая схоластика и чушь или ложь, которая давит всякую живую мысль. В гимназическом учебнике ничего не сообщают о деятельности Белинского, зато рассказывают о Грече, Булгарине, Загоскине и Дмитриеве, которые идеологически близки автору учебника или возбуждают его умиление своими важными чинами и академическим званием. «К Гоголю, сочинения которого имели, в лучшую его пору, смысл того же резкого отрицания, как критическая деятельность Белинского, автор (гимназического учебника — *Ш. Г.*), оказывается, относится мирно, но, конечно, только потому, что Гоголь под конец своей жизни стал на другую дорогу». Все это на руку «ревнителям общественного застоя». Нужно пересмотреть преподавание, избавиться от бесплодной схоластики. Необходимо ввести практические занятия по словесности, но не только в виде сочинений, а главным образом, в виде чтения. Нужно дать учащимся отчетливое понятие о целой русской литературе. Нужно показать процесс движения литературы на основе новейших научных данных. Новая литература имеет право на большее внимание, чем древняя. В изложении древней литературы нужно представить ее народные черты, не ограничиваясь, как прежде, перечнем летописцев и проповедников. Нельзя приносить в жертву древнему периоду новый период нашей литературы. Нужно покончить с недооценкой литературы послепетровской, являющейся как будто отрицанием народных начал. Нужно показать значение таких борцов за дело народа, как Новиков и Радищев. История новой русской литературы должна сделаться поучительным объяснением современности. Необходимо включить в курс и всеобщую литературу. Изучением литературы должна руководить определенная идея, чтобы ученики не терялись среди массы фак-

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1862, июнь.

тов, которые между собой не связаны. Курс не должен быть похожим на знаменитые послужные списки, составленные Гречем. Преподавание литературы должно дать историю развития общественного сознания.

Мы остановились подробнее на недостаточно оцененной в педагогической литературе статье Пыпина, так как она представляет для нас большой интерес. Легко видеть, что в этой яркой статье отразилось движение за новую науку и новую школу. Пыпин, несмотря на свою буржуазно-либеральную ограниченность, здесь поднимает вопросы преподавания литературы на принципиальный уровень проблемы большой общественной значимости, борется за лучшие традиции в школе Белинского, Чернышевского, Писарева. Как бы перефразируя Чернышевского («Литература — это учебник жизни»), Пыпин требует такого курса истории литературы, который бы сделался «поучительным объяснением современности». Пыпин защищает в курсе литературы принцип народности в его прогрессивном понимании. Он протестует против такого курса древней литературы, который вместо показа народных черт ограничивается «перечнем летописцев и проповедников». Он высмеивает историю литературы, представляющую собой «список имен, которые навсегда останутся для учеников именами, ровно ничего собой не означающими». Пыпин протестует против фальсификации известных творений корифеев западно-европейской литературы, в частности против выхолащивания прогрессивно-революционного значения XVIII века (Руссо).

Он протестует против увлечения фактами, которые не объединяются и не освещаются определенной идеей. Установление связи между литературой, общественной жизнью и публицистикой, пронизывание курса определенной мировоззренческой идеей, идейно-воспитательное значение тем, посвященных таким «страдальцам народа», как Новиков и Радищев, идея народности, отражение в литературе общественной мысли соответствующей эпохи, связь литературных произведений с современностью — все это обеспечивает значение литературы как важнейшего средства формирования мировоззрения учащихся.

Значительный интерес представляют также материалы по русскому языку и словесности, разработанные педагогическим съездом, происходившим в Одессе в 1864 г.,[1] где говорится о необходимости «освободить науку от схоластики», о ненужности теории словесности как отдельного предмета, являющегося символом мертвящей скуки и отупляющей схоластики. И в работе Одесского съезда можно проследить влияние идеологии революционных демократов. Вместо теории словесности одесские программы рекомендуют проходить в школе критические статьи Белинского и современную критику вообще.

[1] Протоколы педагогического съезда директоров и учителей, происходившего в Одессе с 2 по 14 июля 1864 г.; Программа по русскому языку и словесности, стр. 133—143.

В значительной степени эти новые течения проникают в школы[1] благодаря наиболее передовой части учительства, воспринявшей прогрессивные и революционно-демократические идеи 60-х гг. Голос этой части учительства по вопросу о программном содержании этого курса и звучит в выступлении К. Петрова.

Петров настаивает на необходимости сократить объем программ, оставить увлечение схоластическим и скучным грамматическим разбором и больше внимания обратить на чтение, рассказ, изложение. В курсе истории литературы нужно оставить самое важное, капитальное, классическое. За счет Заточника, Домостроя, Велизария, Ивана Выжагина надо дать Пушкина, Гончарова, Достоевского, Толстого и т. д.

Наиболее передовой опыт преподавания литературы получил свое своеобразное обобщение в работе Стоюнина.

В области методики преподавания литературы в 60-х гг. Стоюнин играл выдающуюся роль.

Стоюнин[2] видел в литературе огромные познавательные и воспитательные возможности и выдвигал, вопреки господствовавшему механическому зазубриванию имен писателей, названий произведений и литературных терминов, требование изучения самого литературного произведения, вдумчивого к нему отношения, проникновения в мир идей, помогающего учащимся разобраться в настоящем и прошлом. Стоюнин, стремясь приблизить учащегося к действительности, тоже уделяет главное внимание новой литературе.

Ни Пыпин, ни Стоюнин никак не могут быть отнесены, как это хорошо известно, к лагерю революционных демократов. Их либерализм, буржуазный демократизм резко отличает их от революционных демократов. Но для своего времени они сыграли прогрессивную роль в борьбе против реакционной официальной педагогики.

Эти новые прогрессивные установки получили свое отражение в опыте работы ряда школ, например, в Киеве и Кронштадте.[3]

Смирновский, тогда преподаватель кронштадтской гимназии, прямо отказался в своей практике от изучения истории русской словесности без связи с историческими событиями,[4] так как одни имена авторов и их произведения, изложенные в хронологическом

[1] К. Петров. «Практический взгляд на программу русского языка» («Журн. Министерства народного просвещения», 1862, февраль).

[2] Труд Стоюнина «О преподавании русской литературы» вышел в 1864 г.

[3] Об интересном опыте работы киевских учителей см. нашу работу в «Ученых записках» Педагогического института им. Герцена, вып. XL.

[4] П. Смирновский. «Заметки и программа русской словесности» («Журн. Министерства народного просвещения», 1871, № 2).

порядке, ни в каком случае не могут быть названы «историей словесности», по словам Смирновского. Изучение теории словесности в школе проходит неудовлетворительно. Ученику V класса неинтересно и трудно заниматься Нестеровой летописью, летописью Киевской, Галицкой, завещанием Владимира Мономаха, сказанием о Михаиле Тверском, Задонщине и тому подобными произведениями. Курс, который давал Смирновский в кронштадтской гимназии, носил другой характер. Он включал в себя в значительной степени произведения народного творчества (сказки, пословицы, былины и др.), греческий эпос, трагедии, комедии (Софокл, Аристофан), произведения новой русской художественной литературы (Тургенев, Гончаров, Островский), иностранную литературу (Шекспир) и т. д.

Эти прогрессивные тенденции получили некоторое отражение даже в инструкции Ученого комитета 1865 г.

Согласно этой инструкции, в трех или четырех низших классах в результате изучения грамматики учащиеся должны получить «отчетливое знание русского языка и уменье правильно употреблять его устно и письменно».

Авторы инструкции говорят о «практическом» методе преподавания русского языка, о закреплении теоретических знаний в процессе письменных работ, которые должны почаще проводиться в школе.

Результатом занятий в трех или четырех высших классах должно быть непосредственное и положительное знакомство с важнейшими произведениями русской литературы. Теория словесности отдельно не проходится, а некоторые сведения из теории слога, теории поэзии и теории прозы даются попутно при изучении литературных произведений.

Мы видим, что в период, предшествующий программам 1872 г., довольно интенсивно работала методическая мысль в области преподавания языка и литературы. Было выдвинуто много интересных предложений, проектов, даже концепций в этой области. Толстовские же программы 1872 г. отбрасывают преподавание этого предмета далеко назад.

Авторы устава 1871 г. прямо заявляют, что «из истории русской литературы должны быть сообщаемы в гимназиях лишь важнейшие, притом наиболее твердо установившиеся в науке сведения, относящиеся к замечательнейшим произведениям, число которых весьма ограничено». Авторы реформы опасаются как бы учителя не тратили «эти уроки на самые разнообразные рассуждения, не только бесполезные, но иногда даже вредные».

Поэтому в новых программах ликвидируется фактически курс истории русской литературы как таковой. В объяснительной записке к программам указывается, что чтение образцов заменяет собою преподавание истории литературы, «которая в средне-

учебных заведениях неуместна».[1] От ученика требуется давать отчет о содержании и форме прочитанного, уяснить себе выдающиеся особенности писателя и его значение в русской литературе, назвать главнейшие произведения проходимых авторов, знать год написания и «важнейшие случаи из жизни писателя».

Приведенные выдержки достаточно убедительно говорят об антипатриотическом принижении великой русской литературы авторами этих программ. Богатейшая и наиболее передовая литература, которая уже тогда была представлена такими гениями и талантами, как Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Л. Толстой, Тургенев, такими критиками, публицистами, учеными, как Белинский, Герцен, Чернышевский, Добролюбов,— характеризуется Министерством как литература, в которой «число замечательных произведений весьма ограничено». Заправилы Министерства издеваются над этими великими писателями, которые дороги для всякого русского человека и всего передового человечества вообще, объявляя уроки по этому важнейшему предмету в школе «не только бесполезными, но иногда положительно вредными». Не боясь совершить это страшное преступление перед национальным воспитанием, перед русской культурой, авторы программы, ликвидируя курс истории русской литературы, заменяют ее отрывочным чтением отдельных образцов. Вместо научного и глубокого изучения историко-литературного процесса, идейного содержания художественных произведений, их связи с эпохой и общественно-политического значения авторы рекомендуют жалкие и убогие беседы на тему о годе написания произведения, «важнейших случаях из жизни писателя» и тому подобные поверхностные и плоские рассуждения.

Что касается конкретного распределения материала, то следует отметить, что программа по русскому языку, в особенности в низших трех классах, была в известной мере подчинена интересам латинского языка. В объяснительной записке прямо указывается: «Преподавание русской грамматики в трех низших классах должно быть соглашено с преподаванием грамматики латинской в тех же трех классах. Уже в первом полугодии первого года ученики знакомятся с необходимыми для упражнения в латинской этимологии формами известных им частей речи».[2] Во II классе русский язык тоже проходится, главным образом, в виде грамматики и подчиняется интересам латинского языка. Здесь необходимо обратить особенное внимание на «...виды придаточного предложения..., а также на придаточные предложения сокращенные, так как уразумение этих видов облегчает учащимся усвоение конструкции сложного латинского предложения».

---

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1873, июнь, стр. 20.

[2] Сборник распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям, 1874.

Из этого видно, что авторы программы так же жестоко расправились и с русским языком, как и с литературой. Изучение богатого, могучего, свободного русского языка, живой, художественной речи заменяется сухими, формально грамматическими занятиями, на услужение латинской этимологии, пониманию «конструкции сложного латинского предложения. . .» Может ли быть еще более циничное, издевательское и преступное отношение к русскому языку?

Понятно, почему такое понимание задач русского языка вызывало возмущение и протест со стороны передовых людей, настоящих патриотов.

В общем, программа в низших классах по русскому языку имела следующий вид:

I класс — этимология и из синтаксиса — полный состав простого предложения. Орфография окончаний, производство времен глагола и др. Практические занятия: 1) объяснительное чтение, учение наизусть, устный пересказ, грамматический разбор; 2) писание наизусть выученного, диктант, составление примеров, описание предметов, рассказы о виденном или слышанном.

II класс. Сложное предложение. Виды придаточного предложения. Состав слов и перечень корней с буквой «Ѣ». Повторение всей этимологии. Ознакомление с церковно-славянскими формами. Практические занятия (усложнение предыдущего).

III класс. Синтаксис простого и сложного предложения и знаки препинания. Повторение всей этимологии и синтаксиса. Практические занятия. К ним прибавляются новые виды, как, например, сокращение сложных предложений.

IV класс. Грамматика церковно-славянского языка. Учение о периодах. Чтение и разбор описаний и рассказов. Практические занятия, включающие, между прочим, грамматический разбор церковно-славянского текста, разбор речи периодической и отрывистой, составление периодов, разбор планов в описаниях и рассказах, изложение, составление описаний, рассказов и т. д.

V класс. Чтение и разбор рассуждений, элементарные сведения из логики: представления, понятия, суждения, умозаключения. Эпос, лирика, драма. Стихосложение. Практические занятия. Разбор рассуждений. Их устное изложение. Описания, повествования. Подготовка к составлению собственных рассуждений.

VI и VII классы. Чтение и разбор литературных образцов (былины, Несторова летопись, Слово о полку Игореве, Курбский, Кантемир, Ломоносов, Державин, Фонвизин, Карамзин, Жуковский, Крылов, Пушкин, Грибоедов, Гоголь). Практические занятия первого разряда (изложение, составление характеристики, сочинений и т. д.) и второго разряда (самостоятельные опыты учащихся: составление рассуждений, сочинений и др.).

Систематическое изложение грамматики языков русского и церковно-славянского заканчивалось, следовательно, в первых четырех классах гимназии, но при чтении литературных образцов в старших классах грамматический анализ попрежнему сохранял видное место.

Курс в IV классе состоял, как мы видели, главным образом, в прохождении церковно-славянской грамматики и был особенно тяжелым и скучным. Много возражений вызывала также программа для V класса, где на основе чтения и разбора рассуждений проходился, собственно, в практическом плане курс логики.

Вторая задача курса V класса — это ознакомление (на основе чтения и разбора произведений) с отличиями трех поэтических родов: эпоса, лирики и драмы. Курс VI и VII классов состоял в чтении и разборе избранных образцов литературы (кончая Гоголем и Лермонтовым).

При прохождении литературы надо было остерегаться проявления свободной мысли, выработки самостоятельного критического отношения учащихся к литературным произведениям. Объяснительная записка прикрывает подлинные мотивы изгнания критики из школы рассуждениями о том, что такое «критическое отношение вовсе не по силам ученикам и способно внушить им лишь смешное и вредное самомнение. Вот почему из круга письменных упражнений исключены задачи, требующие от гимназиста самостоятельных разборов, самостоятельного приложения критических начал к читаемым сочинениям.»[1] Разбор литературного произведения носил сухой, формальный характер: рекомендовалось обратить внимание, в первую очередь, на внешне-формальные моменты, на построение (план) сочинения, язык и слог его, грамматические формы, свойства рода и вида словесных произведений, к которому образец относится, и только в конце дается небольшой исторический комментарий. Объяснительная записка вторично предупреждает, что «из круга занятий гимназических по русской словесности исключаются разборы всякого вида и направления, известные под именем критики эстетической или художественной, психологической, социальной и т. п., их место в университете, а не в среднем учебном заведении».[2] *Особенно боялись руководители старой школы более обширных знаний учащихся в области литературной критики, а также развития самостоятельного мышления на почве писания сочинений.* Даже от сочинений выпускников средних учебных заведений не следует, по словам объяснительной записки, «ожидать ни новизны или оригинальности мысли, ни полноты содержания, которая требует многосторонних знаний и более зрелой обдуманности. . .»

Из всего этого ясно видно, *как авторы программ 1872 г. боятся идейно-воспитательного влияния литературы, ее прогрессивного значения для формирования мировоззрения учащихся.* Прогрессивно-демократические тенденции великой русской литературы, ее революционно-освободительный пафос, так блестяще выявленный в произведениях великих критиков, казались авторам программ величайшей «опасностью» с точки зрения формирования монархически-церковного мировоззрения у учащейся молодежи.

Вместо изучения содержания произведения как художественного отражения эпохи с ее классовой борьбой, раскрытия идейного значения отдельных образов как носителей определенных

[1] Вышеуказанный сборник, стр. 206—207.
[2] Там же, стр. 208.

идеологий, рекомендовалось изучение языка, слога произведений, грамматических форм, скудные экскурсы в элементарную теорию словесности. Так выхолащивается познавательно-воспитательное значение художественной литературы как могучего средства воспитания научного, прогрессивного мировоззрения, развития критического мышления, выработки самостоятельного подхода к жизни и общественно-политическим вопросам.

Ученики уводятся в дебри древней литературы, преимущественно нехудожественной. Большая часть времени уделяется изучению премудростей риторики и пиитики. Даже от умеренно-прогрессивных идей Стоюнина, Водовозова, Пыпина, не говоря уже о революционных демократах, не осталось и следа. Никакое критическое изучение литературных произведений недопустимо. Ученик должен только отдать отчет о содержании и форме прочитанного, назвать главнейшие произведения автора, год написания и «важнейшие случаи из жизни писателя».

Программы 1872 г. делают огромный шаг назад в смысле проведения принципа народности и осуществления патриотического воспитания в их прогрессивном смысле. В программах осуществились антипатриотические взгляды Каткова на место русского языка и литературы в школе. Вспомним вздорную «теорию» Каткова о том, что живой язык никогда не может быть предметом серьезных изучений, а литература — это совокупность жалких отрывков из эстетики, журнальных критических статей и др. и приучает учащихся к фразерству и верхоглядству.

Большое оживление методической мысли имеет место в 60-е гг. также и в области преподавания *математики, физики и естествознания.*

В 1864 г. Киевским учебным округом были изданы «Статьи педагогического содержания» (методы гимназического преподавания), напечатанные в циркулярах Киевского учебного округа за февраль 1864 г. под № 2.[1]

Эти материалы касаются преподавания естествознания, физики, химии, математики.

С нашей точки зрения, они должны занять почетное место в истории общей и частной методики по новизне и свежести мысли, по оригинальности высказываемых в них положений. В статье о преподавании математики проводятся принципы сознательности усвоения материала, активности, самодеятельности учащихся. Правда, в пониманиц этих принципов автор подчас заходит слишком далеко, утверждая, например, что «учитель не дает того, что ученик сам не может найти», что «ученик должен истины математики развивать из себя и доходить до них собственным умом, употребляя метод эвристический», что «преподавание должно быть не учащее, а указывающее». Очень обстоятельно развиваются принципы постепенности, наглядности,

[1] Арх. дело № 146263, к. 3094 (1864 г.).

перехода от конкретного к абстрактному применительно к элементарному курсу естествознания. Борьба с абстрактностью, сухостью в преподавании проводится в статье, посвященной физике и химии в школе. Таким образом, в материалах Киевского учебного округа подымается в 60-х гг. ряд методических вопросов, имеющих большое принципиальное значение.[1]

Выдающийся интерес представляет работа *отделения естественных наук Петербургского педагогического общества* в 60-е гг. Раньше всего обращает на себя внимание работа по освоению передового теоретического и практического опыта. Известный педагог Эвальд реферирует общепедагогические произведения под углом зрения их применения к обучению естествознанию. Много занимались реферированием общенаучных трудов. Ряд заседаний был посвящен взаимному обмену опытом. Так, учитель Гофман поделился опытом проведения следующей системы занятий в петербургских учебных заведениях: в двух приготовительных классах он знакомил с природой путем наглядного обучения; в I классе давал описание отдельных животных и растений; во II классе приводил эти сведения в систему; в III и IV классах сообщал физико-химические сведения; в старших классах (VI, VII) систематически излагал зоологию, ботанику, физику, химию с минералогией. Такая система расположения материалов вызвала оживленные прения. Учитель Раевский сообщил об использовании на уроках живых предметов, о применении экскурсий в природу. Эвальд делился опытом проведения экскурсий в окрестности Петербурга. Было решено приготовить описания местностей около Петербурга, их флоры и фауны. Обсуждали вопрос об «аналитическом» и «систематическом» методе в естественных науках. Много занимались разработкой опытов по химии. Известный педагог Михайлов читал уроки из своего учебника зоологии.

На заседаниях *физико-математического отделения* этого же общества, в связи с обсуждением разработанной Краевичем программы по физике, был обсужден ряд вопросов обще- и частнометодического характера: система знаний по физике, расположение программного материала «в согласии со степенью развития учеников», место химии в гимназическом курсе и т. д.

Большое значение имели также *съезды естествоиспытателей и учителей естественных наук* в Киеве в 1861 г. и в 1862 г.

Первый съезд в 1861 г. был созван по инициативе Н. И. Пирогова. Вопрос о построении курса естествознания в гимназии стоял на повестке дня обоих съездов. Если большинство членов первого съезда высказалось за то, чтобы начать с зоологии и кончать геологией, то меньшинство считало, что нужно начинать с минералогии и кончать зоологией. Второй съезд зато единодушно высказался против систематического курса в младших классах, за отдельные беседы о явлениях природы с тем, чтобы

[1] Легко усмотреть в этих материалах влияние Н. И. Пирогова.

в конце года, сообразно заранее обдуманному плану, отрывочные сведения были приведены в систему.

Съезды уделили много внимания вопросам методики преподавания естествознания.

Ко второму съезду проф. Кесслером был составлен обширный список пособий и коллекций, который был напечатан в № 1 циркуляров Киевского учебного округа за 1864 г. и в № 7 «Университетских известий». Съезд решил пропагандировать необходимость иметь в школе человеческий скелет, гербарий, даже садик и аквариум. Было предложено в главном городе каждого учебного округа иметь комитет из профессоров и учителей для поддержания сношений с гимназиями и снабжения их.

Достаточно познакомиться с программой 1872 г. по этим дисциплинам, чтобы видеть в какое тяжелое положение они были поставлены этой программой, распределявшей материал следующим образом.

Математика и математическая география. Структура курса такова: I класс — арифметика; II — арифметика; III — арифметика (1 ч.), алгебра (2 ч.); IV — алгебра и геометрия (всего 3 ч.); V — алгебра (2 ч.), геометрия (2 ч.); VI — алгебра (1 ч.), геометрия (1 ч.); VII — первый год: тригонометрия (2 ч.), повторение арифметики и алгебры (2 ч.), второй год — алгебра (1 ч.), математическая география (1 ч.), повторение геометрии (2 ч.). Причем в тех гимназиях, где не было естествознания, в VI классе прибавлялось 2 ч. на преподавание математики.

Распределение материала таково:

Арифметика. В I классе — до признаков делимости; во II — кончая отношениями и пропорциями; в III — окончание.

Алгебра. В III классе до уравнений 1-й степени; в IV — кончая простейшими уравнениями 2-й степени с одним неизвестным; в V — до прогрессий; в VI — прогрессии, логарифмы; в VII — первый год: конец алгебры (кончая биномом Ньютона), второй год — повторение.

Геометрия. В IV классе — кончая кругом; в V — кончая «измерением поверхностей призм и пирамид»; в VI — конец, в VII — повторение и решение задач, приложение алгебры к геометрии.

Прямолинейная тригонометрия. В VII классе (второй год).

По сравнению с инструкцией 1865 г. курс математики стал более сложным. Достаточно сказать, что, согласно этой инструкции, алгебра проходилась только в III, IV, V классах, а геометрия только в IV, V, VI классах.

Физика. Курс делится на три части. 1-я часть проходится в VII классе и содержит: предварительные общие понятия; учение о телах твердых, жидкостях и газах; краткий очерк важнейших химических явлений. 2-я часть преподается в один из двух учебных годов VII класса и заключает в себе: теплород, магнетизм, электричество статическое, метеоры теплородные и электрические. 3-я часть назначается для другого учебного года

VII класса и состоит из следующих статей: свет, движение, звук, оптические метеоры. На понятия о главнейших химических явлениях надо смотреть не как на составную часть физики, а как на «прибавление».

Естествоведение. Два урока, предоставленные уставом на этот предмет, давались в VI классе на том основании, что ученики этого класса, сравнительно с учениками V и двухгодичного VII класса, менее перегружены. Уроки строились по следующему плану: 1) общий очерк строения земного шара; 2) изменения в строении земной коры; 3) важнейшие горные породы, минералы; 4) краткие понятия о строении и жизни растений; 5) классификация растений; 6) млекопитающие животные; 7) сравнительное обозрение других позвоночных животных; 8) главнейшие представители других типов царства животных; 9) очерк системы царства животных.

Как видно из этой программы, в 70-е гг. в условиях наступившей реакции были преданы забвению все интересные достижения методической мысли 60-х гг. в области преподавания этих дисциплин. Достаточно вспомнить интереснейшие методические документы Киевского учебного округа, а также ценнейший материал Петербургского педагогического общества и съездов по естествознанию 60-х гг., чтобы видеть, насколько программы 1872 г. являются шагом назад. Авторы программ 1872 г. проявляют по отношению к преподаванию естествознания и физики еще более сильное чувство страха и боязни, чем к преподаванию литературы. *Ведь в мировоззренческом отношении эти предметы представляют еще большую опасность, так как естествознание и физика при надлежащей их постановке приводят к материализму.* Об этом достаточно много говорил Катков, для которого естествознание в школе ведет к «фальшивому образованию», к извращению науки, к нигилизму, этой величайшей «общественной язве» и т. д. Вот почему программы 1872 г. ограничиваются минимальным материалом по этим «опасным предметам».

По вопросам построения курса *истории и географии* 60-е гг. тоже дали много интересного и ценного материала. Постановка этих предметов в школе ни в какой мере не могла удовлетворить передовое учительство.

Яркую характеристику состояния преподавания истории в гимназиях дает Беллярминов, сочетавший в своем лице теоретика и практика в области преподавания истории.[1] Он считал, что курс истории по своему содержанию и характеру поставлен в высшей степени неудовлетворительно. У учеников образуется хаос, а потом все знания испаряются. В IV классе требуется пройти историю Индии, Египта, Вавилона, Ассирии, Индо-Персидского

[1] И. Беллярминов «Настоящее преподавание всеобщей истории в гимназиях и план изменения его» («Журн. Министерства народного просвещения», 1863, март)

царства, Финикии, Карфагена, Греции, Македонии и Рима. Ученики называют по имени ряд лиц, но по действиям смешивают одного с другим, коверкают хронологию, не понимают смысла и значения событий.

В преподавании истории не обращается внимания на главное: ученик отвечает на отдельные частные вопросы из истории Греции, но не может дать разумного ответа о конституции Ликурга; другой отвечает на вопросы из средней истории, но не имеет понятия о феодализме. Изучение истории при настоящей постановке ее очень мало помогает развитию учащихся. Большая часть времени на уроках истории проводится в рассказах самого преподавателя. Ученики при этом пассивны. Преподаватели часто сообщают ученикам материалы без всякой внутренней связи, без всякого осмысления. Науки нет в таком преподавании.[1]

Отдельные учителя истории добиваются значительных успехов в своей практической работе, применяют интересные методические приемы. Можно указать ряд примеров. Учитель истории в воронежской гимназии Никитин умел возбудить у учащихся любовь к предмету своими оживленными объяснениями и в то же время постоянным повторением пройденного.[2]

Учитель истории в пензенской гимназии Хохряков считался одним из лучших и опытных преподавателей округа. На уроках Хохрякова «такая внимательность и разумная строгость к ученикам, такая точность, определенность... ясность изложения, что ученики невольно приучаются к тому же».[3]

---

[1] В этом же духе были составлены тезисы Беллярминова, выдвинутые им на заседании Петербургского педагогического собрания 5 января 1863 г. Эти мысли Беллярминова могут быть поняты в свете той принципиальной позиции, которую он занимал в вопросах методики преподавания истории В этом протесте Беллярминова против усвоения груды фактов, действий, заучивания на память имен, хронологических дат без понимания внутреннего смысла и связи между историческими событиями чувствуется критика внешнего прагматизма в его худшем понимании (или «хронологически-прогрессивной методы»), представителем которого был Иловайский.

Прагматизм в настоящем смысле, от имени которого выступает Беллярминов, есть изложение исторических событий в их внутренней причинной связи так, чтобы при изложении народной или всемирной истории выступали «все разнообразные и сложные мотивы, из которых с неизбежной необходимостью вытекает то или другое явление». Тут выступает уже не внешняя, а органическая связь исторических событий, так что каждое предшествующее явление подготовляет к пониманию последующего, и каждое явление рассматривается не отдельно, а в связи со всеми, посредственно или непосредственно с ним соприкасающимися, со всеми причинами и последствиями.

Конечно, такое изложение может быть обеспечено только в том случае, если придерживаться материалистического учения об историческом процессе. Научное изучение исторического процесса, при котором становится ясной внутренняя причинная связь событий, их развитие и взаимообусловленность, о котором говорит Беллярминов, невозможно при идеалистическом подходе к истории, на почве которого и стоял сам Беллярминов.

[2] Арх. дело № 154466, л. 10.

[3] Арх. дело № 146628, л. 33—39.

Большой интерес представляет работа учителя истории петербургских гимназий Добрякова. Вот как он сам описывает свою работу.[1] Рассказ учителя, который сейчас преимущественно применяется в истории, неприемлем: нужно, чтобы ученик не довольствовался тем, что сообщает учитель, а чтобы он по преимуществу сам работал. Ученики у Добрякова работали над памятниками и пособиями, конечно, с помощью учителя. Одному из учеников, по очереди, поручается составление из этих памятников и пособий систематического рассказа. Ученик стремится вывести из этих источников известную систему, приучается к самостоятельному труду. Он передает устно в классе почерпнутые сведения в системе и этим приучается к плановому рассказу. Затем составляется письменный конспект сообщенного. Учитель делает свои замечания, обобщает, обращаясь к классу. Затем учитель делает введение к следующему разделу, сообщает источники и пособия. Отпадает надобность в особых репетициях, которые отнимают много времени, так как повторение идет все время. Тут же привлекается и география и географическая карта. Учитель сам растет, совершенствуется при таком методе работы. Добряков пишет: «Держась его (т. е. метода), мы видели рвение учеников... Увлекаясь тут новостью и занимательностью почерпаемых сведений, являясь как бы сами творцами, они имели случай высказать свое мнение по тому или другому вопросу и хорошо изложить его.

Интересные методические достижения можно констатировать и в области *географии* в 60-е гг.

Что касается программного оформления курса, то еще съезд учителей географии Московского учебного округа (под руководством проф. Герье В. И.) в 1868 г. протестовал против скромного места, которое занимает этот предмет в школе, и постановил: 1) добиваться увеличения числа уроков по географии с 8 до 10; 2) начинать географию во II классе (а не в I) и окончить в VI; 3) уроки по естественной истории привести в связь с преподаванием географии.

И другие выступавшие в печати отмечали неправильность точки зрения Министерства, в силу которой география занимает служебное положение по отношению к истории. Требовали почетного места для отечественной географии, а между тем география России проходилась менее подробно, чем география других стран. В I классе даются номенклатура и отвлеченные понятия, недоступные детям.

Практика школьного преподавания географии 60-х гг. обогатилась рядом ценнейших достижений.

Если взять такого видного педагога, как Семенов, то он протестует против такого преподавания географии, при котором она дается как совокупность фактов, без законов, по которым суще-

---

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1863, май.

ствуют эти факты, когда учителя учат по руководствам Арсеньева и Ободовского, обременяют память, но не дают пищи ни уму, ни воображению. Семенов ведет борьбу с сухим, номенклатурным преподаванием географии, перестраивает географический курс на основе новых идей географической науки.

Преподавание Семенова отличалось применением разнообразных методов и приемов (беседы, наглядные пособия, путешествия по странам, черчение, яркий и занимательный рассказ). Ученики конспектировали содержание уроков, а учитель просматривал и исправлял. Семенов придавал большое значение письменному изложению. Особое внимание Семенов обращал на понимание связи явлений природы.

Он обращал серьезное внимание не только на усвоение номенклатуры, но и на понимание географических закономерностей. Широко применяя сравнительный метод при изучении разнообразных географических явлений,[1] он добивался вполне сознательных знаний по географии у своих учеников.

Когда ученики усваивали прочно вопросы физической географии и их влияние на жизнь народов, он переходил к статистическому обзору важнейших государств и промышленного быта важнейших народов, сравнивая их между собою и, в особенности, с Россией. Такие именно принципы следовало бы, по мнению Семенова, положить в основу построения программы по географии. Но Семенов — один из образованнейших и в общем незаурядных педагогов. Мы имеем некоторые данные для того, чтобы утверждать, что и во многих провинциальных гимназиях преподавание географии переживало известный подъем. Превосходный отзыв о постановке этого предмета мы обнаружили по новгородской гимназии. Программа, составленная учителем этой гимназии, была одобрена для всего округа, так как отличалась отчетливостью, полнотой и, вместе с тем, соответствовала степени развития учеников. Учитель сам составил немые карты. Ученики были приучены чертить карты на доске. Во время ревизии ученики хорошо ответили на все вопросы.[2]

Очень положительно характеризуется работа учителя Вегенера в 7-й петербургской гимназии, который преподавал весьма интересно, делая географические сравнения и рациональные выводы об образовании материков, о разных формациях, морских течениях, об изотермах и т. д.[3]

Все эти ценнейшие завоевания методической мысли и требования передового учительства не получили никакого отражения в программах 1872 г.

Согласно этим программам, в I классе сообщались краткие предварительные сведения из математической и физической географии и делалось политическое обозрение земного шара по глобусу. Во II классе изучаются Азия, Африка, Америка и Австралия. В III классе изучается Европа, в IV классе — Россия. В VII классе уроки по географии назначаются для повторения.

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1864, июль.
[2] Там же, 1864, июль.
[3] Ревизия СПБ гимназий, СПБ, 1865, стр. 59.

История играла особенно большую роль в смысле идеологической обработки учащейся молодежи. Она являлась главным проводником воспитания молодого поколения в духе церковно-монархического мировоззрения. В объяснительной записке к программе мы читаем: «При этом необходимо привести учеников к убеждению, что судьбы человечества постоянно улучшаются, хотя и медленно, что добрые начинания отдельных лиц, несмотря на все встречаемые ими препятствия и противодействия, никогда не остаются без благотворных последствий, и что в ходе исторической жизни человечества проявляется действие промысла божия. . .» [1]

Как идет идеологическая обработка молодежи на уроках истории, видно из того, как авторы объяснительной записки рекомендуют школе ставить тему, посвященную французской революции. При прохождении этой темы рекомендуется обращать внимание на следующее: 1) деятели Конвента — возмутительные тираны; 2) суд над королем — вопиющее насилие группы деспотов демагогов, насильственно подавлявших всякое чувство справедливости и сочувствия к несчастному королю; 3) король-мученик встречает смерть с мужеством и спокойствием героя, с полным сознанием своей правоты; 4) отмечаются в конкретных фактах печальные последствия революции, как-то: гибель благотворительных учреждений, воспитательных заведений, упадок промышленности, общее обеднение и дороговизна и т. д. Выясняется пагубность насильственных государственных переворотов, выбивающих страну из ее исторической колеи... подрывающих в ней всякий авторитет власти и т. д.

Что касается конкретного распределения материала, то следует отметить, что изучение истории начиналось в III классе. В III и IV классах давался краткий, эпизодический курс. Начиная с V класса, шло систематическое изучение истории. В обоих курсах отечественная история излагалась параллельно со всеобщей. Материал по классам распределялся следующим образом.

В III классе сообщались сведения о главных событиях и личностях из истории Древнего Востока, Греции и Рима и о главных событиях и личностях, относящихся к утверждению христианства в Европе. В IV классе сообщались сведения о главных событиях и личностях из отечественной и всеобщей средней и новой истории. В V классе — главные события из средней истории и отечественная история до Иоанна IV включительно. В VI классе излагаются главные события из новой истории до возвышения Пруссии и отечественная история до царствования Елизаветы. В VII классе в первый год излагаются отечественная история (с царствования Елизаветы до Александра II) и главные события из истории Западной Европы за то же время; во второй год излагается систематический курс истории Греции и Рима.

[1] Учебные планы и программы гимназий и прогимназий, 1890.

Задавшись целью ликвидировать прогрессивное наследство 60-х гг., Д. Толстой выхолостил из всего накопленного за предыдущие годы программного материала все передовые и прогрессивные элементы. Мы видели, как много интересного было достигнуто в 60-е гг. передовым учительством в программно-методическом отношении. Первые общегосударственные программы 1872 г., по сравнению с этими передовыми достижениями 60-х гг., представляют собою явный шаг назад и имеют определенно реакционный характер. Они фактически ликвидировали курс истории литературы, подчинили преподавание русского языка интересам классицизма, сократили материал по истории, литературе, т. е. по тем дисциплинам, которые имеют огромное значение для подлинно патриотического воспитания. Полностью почти было изгнано из школы естествознание, ведущее к материалистическому мировоззрению. Гимназия получила программы, в которых все прогрессивное и передовое было самым решительным образом выхолощено.

Было бы однако неправильно считать, что и в школе в 70—80-е гг. имеет место полнейший застой. Несмотря на программы 1872 г., тянувшие школу назад, отдельные учителя, как мы увидим ниже, проявляют весьма ценную методическую активность и изобретательность и способствуют некоторому движению школы вперед.

Дидактические основы программ

В объяснительных записках к программам намечены некоторые дидактические положения, которыми руководствовались авторы программ.

Авторов интересует вопрос об известном применении теоретических знаний к практике. *Связь с практикой* понимается, главным образом, в смысле уменья применять теоретические знания при упражнениях, выборе примеров, решении задач и т. д. Так, «каждое грамматическое правило должно быть укрепляемо в памяти и сознании учеников примерами... Так как цель изучения грамматики не только знать законы родного языка, но и уметь писать на нем на основании правил, то, проходя грамматику, следует постоянно применять ее к правописанию».[1] На этом же основании рекомендуется при изучении математики решать побольше задач, а при сообщении понятия о широте и долготе земного шара как можно больше упражнять учеников в отыскании на глобусе или плоскошарии широты и долготы данных местностей. Так же понимается этот вопрос и применительно к преподаванию иностранных новых языков. «...Для вернейшего обеспечения успехов, теория должна постоянно идти рука об руку с практикой; каждое теоретическое правило должно сопровождаться практическими занятиями; каждое практическое занятие — теоретическими выводами».[1]

Вопрос о связи между отдельными дисциплинами в школе не получил почти никакого освещения, если не считать отдельных указаний в отношении географии и иностранных языков, которые сводятся к следующему. Уже в курсе географии I класса предусматривается более обстоятельное ознакомление учеников с картой России с целью подготовки их к слушанию русской истории, которая начинается в III классе, следовательно, до систематического изучения географии России. В этих же целях и перечисляются все города (губернские и уездные), имеющие историческое значение.[2] Обозрение Европы в III классе начинается с Балканского полуострова для того, чтобы подготовить учащихся к слушанию курса древней истории. При преподавании иностранных новых языков рекомендовалось останавливать внимание учащихся на тех особенностях, синтаксических правилах и оборотах новых языков, которые совпадают с правилами и оборотами латинского языка, а также объяснить и те случаи, когда известные правила и обороты новых языков отличаются от соответствующих им правил и оборотов латинских.[3] Этими указаниями исчерпывается все то, что мы имеем в программах по данному вопросу. Таким образом, этот важнейший принцип, определяющий построение программ, поставлен случайно, схематично и не выступает в качестве такого требования, которое должно быть учтено, как всеобщая основа учебных программ.

Даже в 90-е гг., после того, как программы подверглись несколько раз переработке, много говорилось об отсутствии связи между отдельными предметами как о важнейшем недостатке программ. Видный педагог А. Вейсман указывал на огромный разрыв и несогласованность между программами по отдельным предметам. Так, например, по древним языкам в V классе, где учащиеся встречаются с такими именами, как Фукидит, Поливий, Плутарх и т. д., — по истории проходятся средние века, да еще русская история до Иоанна IV, а программа по русскому языку в этом классе вообще рассчитана на ученых, а не на детей (слово Иллариона, Кирилл Туровский, Серапион и др.). Разительны расхождения между программой по географии в III классе (Европа) и историей (элементарный курс), а в IV классе по географии проходится Россия, а по истории — Греция и Рим.[4]

Очень плохо учтены авторами программ *возрастные особенности* детей. Этот принцип выступает в программах довольно

[1] «Сборник распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям», 1874, стр. 197.

[1] «Сборник распоряж. и постановл. по гимназ. и прогимназ.», 1874, стр. 293.

[2] Там же, стр. 180.

[3] Там же, стр. 295.

[4] А. Вейсман, «О концентрации учения» («Русская школа», 1895, № 4).

случайно, при обосновании, главным образом, концентрического построения программ. Недоучет возрастных особенностей — это один из серьезнейших упреков, который делался противниками программ, в особенности применительно к младшим классам. Этот упрек делался даже значительно позже, в 90-е гг., когда программы были несколько переработаны. Передовая педагогическая общественность прямо указывала, что программы, особенно низших классов, грешат против природы ребенка и ее особенностей. В приготовительном классе дети должны «долбить» обстоятельства — времени, места, причины, цели и т. д., т. е. кантовские категории. Сначала даются синтаксические понятия, а потом этимология. По-латыни исключения и исключения из исключительного правила занимают громадное место и т. д. «...Так уже смолоду притупляется живая сила и подготовляется страшный разлад мысли с жизнью и жизни с мыслью...» Все это происходит оттого, что авторы программ не знают природы маленьких детей.[1]

По сути дела принцип *концентрического построения* программ не имел широкого распространения в программах 1872 г. Он больше всего отразился в программах по истории и новым языкам. Программы по истории, как мы уже знаем, имели два концентра: эпизодический и систематический. Курс эпизодический начинался с древней истории потому, что именно «этот раздел истории дает более материала, соответствующего умственным особенностям отроческого возраста» (Sic! *Ш. Г.*), и для того, чтобы подготовить учащихся к восприятию фактического содержания, извлекаемого из чтения классиков на уроках латинского и греческого языков.

Своеобразный и довольно интересный концентризм характерен и для программ по новым языкам. Грамматический материал по этим языкам дается во всех классах. Этимология начиналась во II классе и заканчивалась в IV классе. Элементарные синтаксические правила тоже начинались уже со II класса, а в более подробном виде синтаксис заканчивался в VI классе. При этом этимология и синтаксис проходились не сплошь по учебнику, в систематическом виде, а «выбирая из каждой части для класса то, что, по относительной легкости или трудности, отвечает возрасту и степени развития учащихся». Так, из этимологии сначала проходятся формы правильные и наиболее простые, потом формы неправильные и более сложные; из синтаксиса — сначала правила легкие, потом постепенно труднейшие. Это сделано для того, чтобы одновременно шло теоретическое и практическое преподавание и чтобы можно было уже во II классе начать практические занятия, для которых непременно нужен соответственный учебный материал как из этимологии, так и из синтаксиса.

[1] «Гимназические программы и детский возраст» («Педагогический еженедельник», 1896. № 19).

Затем, в дальнейших классах теоретический материал постепенно пополняется, параллельно с расширением занятий практических.[1]

Наиболее положительное в программах 1872 г., с нашей точки зрения, заключается в тех широких возможностях, которые они дают *для повторения, для прочности знаний.* Правда, во многих случаях это идет за счет самого материала, за счет объема знаний. В циркулярном предложении об учебных планах от 31 июля 1872 г. прямо сказано, что инициатива и самодеятельность преподавателей должна идти «не в смысле расширения объема преподавания в каждом классе, а в смысле большей его основательности и возможно большего углубления самого разумения учеников».[2]

По древним языкам рекомендуется более обширное чтение одних и тех же авторов с соответствующим объяснением всего того, что необходимо для их понимания, и более разнообразными упражнениями в грамматических правилах; по математике и физике — решение большего числа задач с постепенным переходом к более трудным и сложным; по русскому языку и словесности — более частые и разнообразнейшие упражнения в устном и письменном употреблении родной речи и в разъяснении всех особенностей изучаемых произведений русской словесности; по истории и географии — не сообщение большего количества фактов, а возможно лучшая переработка и уяснение их при более частых и разнообразнейших повторениях. Осуществление принципа прочности обеспечивается тем, иногда довольно большим количеством часов, которые отводятся для повторения по отдельным предметам. Так, программа по русскому языку для II класса уделяет особые часы специальному разделу «повторение всей этимологии», для III класса — «повторение всей этимологии и синтаксиса». Весьма благополучно разрешен вопрос о повторении в программе по математике (в особенности в VII классе, в котором два урока в течение целого года уделяется повторению). Программа по физике также проводит ту точку зрения, что познания учащихся должны быть прочные и основательные и что лучше «ограничиться небольшим числом фактов по каждому отделу явлений и изучить их вполне, чем иметь огромное количество поверхностных сведений».[3] Программа по физике вместо непрерывного, в течение целого года, повторения (в VII классе) ввела повторение по отделам (повторение о свете, теплоте и пр.). Учебный план географии предусматривает в VII классе уроки сплошь для повторения. То же самое в VIII классе по новым языкам, где тоже проводится систематическое повторение этимологии и синтаксиса.

[1] «Сборник распоряж. и постановл. по гимназ. и прогимназ», 1874, стр. 294.
[2] Там же, стр. 162.
[3] Там же, стр. 240.

Переработка программ в 1877 г.

В таком виде программы существовали до 1877 г., когда они подверглись некоторым изменениям. Эти изменения были вызваны, главным образом, большим недовольством, которое реформа 1871 г. и связанные с ней программы 1872 г. вызвали среди различных общественных кругов. Огромное количество времени, уделявшегося древним языкам, умаление роли отечественного языка, поставленного в известной мере на службу классицизму, снижение значения отечественной литературы, фактическое изгнание естествоведения — все это не могло не вызвать недовольства и протеста.

Министерство старалось или не замечать, или заглушать голос общественного мнения, но это не могло долго продолжаться. Игнорировать огромные недостатки в работе школы стало невозможным. Во второй половине 70-х гг. начинается работа по пересмотру программы, но Министерство опасалось, что этот пересмотр будет многими понят как показатель краха реформы 1871 г., как ревизия основ классической гимназии. Министерство воспользовалось разделением VII класса на два отделения как удобным случаем, под прикрытием которого оно провело этот пересмотр программ.

Как общественность смотрела на пересмотр программ, видно из следующего. В «Северном вестнике» № 15 за 1877 г. была напечатана заметка следующего содержания:

«С.-Петербургские ведомости» сообщают, что программы наших гражданских гимназий признаны неудовлетворительными по многим предметам и что составлено уже несколько комиссий с специальной целью их рассмотрения и изменения. Мы слышали, что такому изменению подвергнется, между прочим, программа преподавания русской словесности, предмета, до такой степени затертого ныне древними языками, что ученики выходят из гимназий почти незнакомыми с историческим ходом развития своей родной литературы. Примеры подобного невежества в истории литературы и даже неуменья владеть русским языком как в письменном, так и в устном изложении, достаточно знакомы университетским профессорам на историко-филологическом факультете. С тем вместе курс древних языков признан обременительным и не соответствующим умственным силам учащихся, по крайней мере, в некоторых классах гимназий».

Министерству, конечно, не понравилась такая заметка и такие разговоры. Под этим углом зрения становится понятным общий стиль большого циркуляра Д. Толстого от 14 мая 1877 г., его старания доказать, что пересмотр программ вызван образованием VIII класса и необходимостью в связи с этим постепенно вносить улучшения в работу школы. Конечно, образование VIII класса имело в этом отношении известное значение, но оно служило только поводом, который Д. Толстой выдавал как основную причину пересмотра программ.

Естественно, что образование VIII класса не могло не отразиться на распределении программного материала по всем остальным классам. Программы 1877 г. должны были разрешить и эту задачу. Какие же изменения в них были внесены по сравнению с программами 1872 г.?

Курс *физики* остался почти без изменений. Материал был только расположен несколько иначе, более последовательно.

То же самое было и с курсом всеобщей истории. За эпизодическим курсом III и IV классов (оставшимся почти без изменений) идет систематический курс *всеобщей и русской истории,* но при этом устанавливается, хотя и параллельное для каждого класса, но отдельное преподавание всеобщей и русской истории до времени Петра I, с которого начинается изложение русской истории в связи с всеобщей и расширяется курс общей истории средних веков (восточные и западные славяне, Византийская империя).

Русский язык и словесность. Вводится в VI, VII, VIII классах краткий обзор истории русской литературы, что представляет собой известную уступку требованиям прогрессивной педагогической общественности, в V классе — краткий систематический курс теории словесности. Усилен грамматический материал приготовительного класса (это необходимо для... «беспрепятственного изучения латинской грамматики в I классе»). Перераспределен грамматический материал низших трех классов; учение о периодах, несколько затруднявшее учеников IV класса, отнесено к V классу, к курсу стилистики.

По *древним языкам* сокращен этимологический материал I класса, разгружена несколько программа IV класса.

Логика отнесена к VII, а не к VIII классу, чтобы ученики старшего класса воспользовались ею при чтении Платона в VIII классе.

География осталась почти без изменений: устранено только лишнее, и при повторении курса в VII и VIII классах внимание сосредоточивается преимущественно на отечественной географии.

Математика тоже оставлена почти без изменений, если не считать некоторой переброски часов для облегчения перехода из гимназии в реальные училища. В VIII классе сосредоточено повторение.

«Реформа» 1877 г., конечно, ничего принципиально нового не дала. Она «коренных основ» реформы 1871 г. не затронула, хотя были сделаны некоторые, весьма легкие уступки, которые должны были несколько успокоить «общественное мнение». Такими уступками более принципиального характера были: 1) признание в принципе «истории русской литературы» (в программах 1872 г., как мы уже видели, речь шла о «чтении и разборе избранных образцов литературы»); 2) некоторое перераспределение грамматического материала низших трех классов с тем, чтобы его сделать более легким и доступным, хотя на русскую грамматику еще сохраняется взгляд как на вспомогательный предмет по отношению к древним языкам (в особенности, в приготовительном классе); 3) некоторая разгрузка материала по древним языкам (в I и IV классах).

Естественно, что эти уступки, которые должны были еще больше укрепить классическую гимназию со всеми ее отрицательными сторонами, не только не разрешили больных вопросов

гимназического образования, но содействовали дальнейшему созреванию кризиса. Это обнаружилось довольно скоро. Очень показательны в этом отношении материалы, собранные при министре Сабурове в 1880 г., когда был поставлен вопрос о пересмотре программ, пересмотре, который так и не был реализован, но материал был подготовлен большой (см. гл. III).

Предполагавшиеся изменения касались почти всех предметов. По русскому языку предполагалось упростить и облегчить систему письменных работ, в особенности в младших классах (составление периодов в V классе, повествования по плану в III классе и т. д.), сократить объем славянской грамматики, церковно-славянский язык перенести в VI класс, а теорию словесности — в VII и VIII классы и т. д. Значительные сокращения предполагались по курсу древних языков и изучение греческого языка предложено было сделать необязательным. Значительная разгрузка была предложена по математике (опустить извлечение кубических корней и теорию сочетаний, мнимые величины, непрерывные дроби, курс IV класса перенести в V, а V — в VI и т. д.); по физике опустить метеорологию, учение об электричестве и гальванизме перенести в VIII класс. То же самое предполагалось и в отношении других предметов.

Эти предложения, которые предлагались учительской массой, были продиктованы самой жизнью. Школа, видимо, в массе своей не справлялась с огромным программным материалом, как об этом свидетельствуют архивные данные. Перед нами сводные материалы по отдельным учебным округам, на основании которых составлялись всеподданнейшие отчеты. Вот какие сведения сообщаются, например, по Казанскому учебному округу за 1880 г.

В отчетном году во 2-й казанской гимназии было допущено следующее отступление по преподаванию латинского языка: во всех классах пройдено все, что требуется учебными планами, что же касается до переводов авторов в I, II и III классах, то преподаватель не нашел возможным перевести все 70 глав из Юлия Цезаря, как это требуется учебными планами, а только 54 главы.

Отступление от учебных планов в 3-й казанской гимназии были следующие: 1) в V классе из геометрии (по недостатку времени) стереометрия, кроме некоторых основных понятий, не могла быть пройдена и потому отнесена к VI классу; такое перенесение стереометрии было допущено и в предшествовавшие годы; 2) синтаксис русского языка не мог быть пройден вполне в III классе по недостатку времени и недостаточности развития учащихся; 3) в IV классе вместо 70 глав из Юлия Цезаря, переведено 56. И в предшествовавшие годы это требование учебных планов не всегда выполнялось.

В саратовской гимназии отступления от учебных планов заключались, главным образом, в том, что «некоторые преподаватели не успели пройти всего, что указано было по планам для каждого из классов в отдельности, а перенеслась часть указанного в известном классе в следующий класс».

Такие же приблизительно сведения сообщаются за 1884/85 учебный год и по Оренбургскому учебному округу.

И в этом округе были допущены следующие отступления от учебных планов и программ.

В оренбургской гимназии, с разрешения начальства округа, добавлено было по одному уроку — в VII классе по русскому языку и в V классе по математике — для того, чтобы обеспечить возможность выполнения программ.

В троицкой гимназии: 1) по алгебре из курса V класса перенесено в VI класс исследование уравнений, а по геометрии — отдел о главных свойствах и условиях равенства пирамид и призм, о правильных многогранниках и об измерении поверхностей призм и пирамид; 2) по физике из курса VI класса в VII класс — учение о движении, а из курса VII класса в VIII класс — отдел о свете; 3) по немецкому языку из курса II класса перенесено в III класс учение о спряжении правильных глаголов.

В уфимской гимназии в 1884/85 учебном году были допущены следующие отступления от учебных планов: 1) по математике: в IV классе из алгебры не пройдено извлечение квадратного корня из чисел и многочленов, в V классе — исследование уравнений 1-й и 2-й степени; по геометрии в IV классе не пройдено о треугольниках и правильных многоугольниках, вписанных в круге и описанных около него; в V классе не пройден отдел из стереометрии; 2) по физике: в VII классе не пройдено о свете; в VI классе — очерк химических явлений; в VIII классе — главы о ветрах и атмосферном электричестве; 3) по истории: из VI класса — главы «Великие изобретения и открытия» и «Эпоха возрождения наук и искусств» (за недостатком времени) перенесены в VII класс.

Такова была практика школы. Она говорит о том, что перенесение отдельных частей курса из младшего класса в старшие, недоработка отдельных разделов программ представляли собою весьма частое явление в жизни школы. Таким образом, необходимость новой программной реформы все больше и больше назревала.

Но не только практика работы школы, но и процесс развития методической мысли толкал на дальнейший пересмотр учебных программ. В период между двумя пересмотрами программ (1877 г. и 1889 г.) мы имеем ряд интересных выступлений и работ по вопросам общей и частной методики, не говоря уже о той дискуссии, которая снова развернулась в конце 80-х гг. вокруг вопросов классической школы.

Некоторые педагоги, группировавшиеся вокруг передового журнала «Педагогическая хроника», подходили к программной проблеме, связывая ее с вопросом о сущности общеобразовательной школы и ее задачах.[1] Школа стоит на неправильном пути. Школьное преподавание ведется у нас не «в видах общей культуры ума», не для развития способностей представления, мышления и критического суждения, а «с одной целью — сообщать такое-то количество частных сведений и фактов». Весь смысл общего образования заключается, по мнению авторов статьи, именно в многообразии умственной культуры, а не в усвоении положительного содержания науки. Чудовищные размеры учебного курса приводят к притуплению умственных способностей. Факт забывания материала общепризнан. Из всех стараний устранить его ничего не выходит.

Как видно, автор статьи очень близко примыкает к теории

[1] «Общеобразовательная школа» («Педагогическая хроника», 1884, № 3).

формального образования,[1] и с этих позиций он ошибочно отрывает правильно сформулированную им одну из задач школы — развитие мыслительных способностей, воспитание многообразия умственной культуры — от содержания образовательной работы, от самых знаний. В этом его ошибка, вполне естественная и понятная в условиях тогдашней школы муштры и зубрежки. Данная статья может рассматриваться, как попытка теоретической мысли ответить на те трудности, которые испытывает школа этого периода. Она является своеобразной реакцией на всеобщие жалобы по поводу обременения учащихся учебным материалом.

В 80-е гг. мы имеем еще некоторые работы, правда, чисто методического характера, но имеющие, с нашей точки зрения, большое значение для русской педагогики, в частности по интересующему нас вопросу о программах. Не говоря обо всех этих работах, упомянем лишь о выступлениях трех видных педагогов-методистов: В. Острогорского,[2] А. Острогорского[3] и Я. Г. Гуревича.[4]

В своей книге В. Острогорский по сути дела поставил ряд вопросов применительно к программной проблеме. Его требование насчет ослабления сухого грамматического направления в преподавании языка и литературы, устранения из школы грамматики церковно-славянского языка в целях расширения курса истории литературы и критики, который должен иметь широкое воспитательное значение в деле развития гуманизма, этико-эстетических чувств — все это является призывом к коренному пересмотру программного содержания этого важнейшего предмета в школе.

Выступления Я. Г. Гуревича по программному вопросу применительно к истории тоже ставят важнейшие в методическом отношении принципиальные вопросы. Преподавание отечественной истории в связи со всеобщей положительных результатов не дает. Деление на эпизодический (III и IV) и систематический курсы должно остаться, но эпизодический должен начинаться с отечественной, а не с древней истории. Систематический курс должен быть сокращен. Повторительный курс истории должен быть перестроен в направлении уяснения внутренних связей исторических явлений, понимания закономерностей и т. д.

Интересная книга А. Острогорского «Материалы по методике геометрии», очень сочувственно встреченная, не ставит прямо и определенно программной проблемы, но из нее вытекает ряд важных выводов применительно к пересмотру программ (необ-

[1] Впрочем, со сходными соображениями выступил в 90-х гг. Шохор-Троцкий (см. ниже).

[2] В. Острогорский. Беседы о преподавании словесности.

[3] А. Острогорский. Материалы по методике геометрии, СПБ, 1884.

[4] Я. Г. Гуревич. Опыт методики истории, 1877; а также «О постановке курса истории в наших классических гимназиях» («Журн. Министерства народного просвещения», 1884, № 5).

ходимость пропедевтического курса, связь между отдельными разделами, структура курса и т. д.).[1] Оживленная дискуссия конца 80-х гг. также убедительно и рельефно обнаружила всю несостоятельность жалкой программной реформы 1877 г.

Встает на очередь вопрос о следующей программной реформе — реформе 1889—1890 гг., которая, как мы увидим, тоже не могла разрешить больные вопросы в жизни школы, волновавшие ее наиболее передовых и чутких представителей.

Программы 1889—1890 гг.

В другой нашей работе[2] мы подробно изложили причины, содержание и характер реформы 1889—1890 гг. Вокруг этой реформы разгорелась ожесточенная борьба. Здесь нам следует остановиться на тех важнейших программных вопросах, которые были подняты этой реформой.

Программы 1890 г. ликвидируют курс истории русской словесности, который в виде уступки прогрессивной общественности был введен в программы 1877 г. Авторы программ 1890 г. опять предостерегают от того, чтобы преподаватели не вдавались ни в критику произведений, ни в «излишние историко-литературные подробности». В объяснительной записке[3] говорится: «Нет никакой надобности учителю стараться связывать отдельные историко-литературные факты, сообщаемые ученикам по поводу разбираемых произведений, потому что придуманная им ad hoc связь между ними не имеет и не может иметь никакого значения, а может послужить лишь к пустой трате времени».

Авторы программ ставят очень скромные требования перед

[1] Довольно странным нам представляется то обстоятельство, что математики вообще не выдвигали с такой остротой вопрос о необходимости пересмотра программы этого предмета, несмотря на то, что по нашим данным, невыполнение программы в практике школы именно по этому предмету было весьма частым явлением. Даже на собрании преподавателей математики столичных гимназий и реальных училищ в Петербурге (в 1881 г.) было решено, что можно ограничиться незначительными изменениями (по курсу арифметики перенести из II в III класс статьи об отношениях и пропорции; сократить курс математики в IV классе и т. д.; «Педагогическая хроника», 1881, № 11). Применительно к арифметике встречаются чаще требования пересмотра содержания курса. Так, например, крупный практик и образованный математик К. Мазинг еще в конце 70-х гг. требовал пересмотра вопроса о правилах тройного, о процентах, об учете векселей, цепных и т. д., поскольку большая часть этих правил изобретена коммерсантами, юристами и вызвана преимущественно потребностями коммерции, ничего общего не имеющими с образовательными задачами. (К. Мазинг. «К вопросу о преподавании математики», «Журн. Министерства народного просвещения», 1874, № 41).

[2] «Ученые записки» педагогического института им. Герцена, вып. L.

[3] «Журн. Министерства народного просвещения», 1890, № 2, стр. 99.

учениками, а именно: ученику необходимо знать: 1) кто был автор разбираемого произведения; 2) когда он жил, т. е. год его рождения и смерти, и какое получил образование; 3) какое значение имеет он в русской литературе; 4) какое вообще литературное направление господствовало в его время.

По русскому языку и словесности предусматривалась следующая структура курса: в низших классах до IV включительно изучается курс грамматики русского и церковно-славянского языков, в высших — проходится грамматика на разборе лучших произведений русской словесности и «сводится в систему полный курс теории словесности». Попутно при разборе «сообщаются ученикам самые необходимые историко-литературные сведения об авторе разбираемого произведения и о значении его в русской литературе». Курс теории словесности переносится из V в VIII класс, но этим самым преподавание теории словесности не исключается совсем в V, VI и VII классах. Для усиления роли русской грамматики в младших классах увеличивается число уроков на один. Систематическое изучение истории русской литературы заменяется чтением и разбором произведений русской словесности. Главная цель преподавания литературы в школе — это изучение отечественного языка. «Грамматическое направление» проникает и в постановку этого предмета. Усиливается также значение церковно-славянского языка. Ликвидация курса истории русской литературы объясняется боязнью реакционных авторов реформы перед этим курсом, при прохождении которого можно протащить всякие «крамольные» идеи (литературно-критические идеи Белинского, Добролюбова, Чернышевского, Писарева и др.).

Легко видеть, что в этом учебном плане взяли верх реакционные течения в методике литературы 80—90-х гг., представленные Незеленовым. Незеленов высмеивал прогрессивные традиции в методике шестидесятников, связанные с именами Стоюнина, Скопина. Важнейшая цель преподавания литературы по Незеленову — это воспитание учащихся в духе самодержавия. В своих курсах Незеленов дает не научное изучение истории литературы, а простое перечисление (иногда обобщение) литературных фактов, расположенных в хронологическом порядке. Сообщая эти факты, по преимуществу из древней и средневековой литературы, Незеленов предлагал обходить молчанием все, что могло бы толкнуть учащихся на путь критики и либерализма. Обходя историческое и историко-литературное объяснение, Незеленов довольствуется пересказом содержания произведений и характеристикой героев, а в истолковании литературных явлений пользовался по преимуществу биографическим методом.

Учителям русского языка и словесности, а также и истории пришлось играть особенно большую роль в смысле идейного воспитания и формирования мировоззрения учащихся. В «Правилах о взысканиях» от 1874 г.[1] говорится: «Всякая разумно направляемая школа стремится к воспитанию детей в истинно-патриотическом духе, в духе полнейшей преданности государю, отечеству... И в этом отношении собственно-патриотическое настроение наставников окажет наибольшее и наилучшее влияние на учеников и побудит их пользоваться как учебным материалом, который представляет история, география, история христианской церкви в России и вообще закон божий, русский язык и словесность, так и всяким другим поводом и случаем для развития патриотического чувства в учениках».

Для осуществления этой задачи придавали особенно большое значение *внеклассным мероприятиям*, главным образом, в связи с преподаванием истории. Тщательно были продуманы с этой точки зрения вопросы методики проведения «достопримечательных исторических дат», которые отличались своей краткостью, выразительностью, художественностью и яркостью. Вот как они проводились: «В дни достопамятнейших событий отечественной истории... в известный назначенный для сего час все ученики гимназии и прогимназии с III класса, директор, инспектор, классные наставники и, по возможности, и другие преподаватели могли бы собираться в актовую залу и здесь или директор, или преподаватель истории, или кто-либо из других наставников, по собственному желанию или с одобрения педагогического совета, мог бы в кратких, но живых чертах рассказать событие дня и вкратце объяснить историческое его значение с целью запечатлеть в юных умах важность события и вызвать в них патриотическое воодушевление. Такое чествование достопамятнейших дней отечественной истории, заключаясь соответственной случаю молитвой, возглашением многолетия государю-императору и августейшей фамилии и выполнением хором учеников национального гимна, не могло бы не остаться без благотворного влияния на развитие патриотического чувства, запечатлело бы эти дни в памяти учеников на всю жизнь и содействовало бы возбуждению патриотических чувств и в недрах семейств, в которые возвратятся в те дни ученики».

Математика. Курс математики по учебным планам 1877 г. распределялся следующим образом: *арифметика* проходится в трех младших классах, алгебра от III до VII класса, *геометрия* от IV до VI класса, *тригонометрия* — в VII классе. VIII класс посвящается исключительно повторению пройденного, а также математической географии. Кроме того, в VI классе предполагалось проходить краткий курс естествоведения. Курс математики был несколько упрощен: был исключен ряд разделов (исследование уравнений 2-й степени с одним неизвестным, приложение непрерывных дробей к решению неопределенных уравнений и т. п.). Зато Министерство круто разделалось с курсом естествознания, который якобы не соответствует «формальному развитию учащихся».[2]

[1] «Сборник распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям», 1847.

[2] Надо сказать, что в методике естествознания 70—80-х гг. тоже дают себя чувствовать отсталые реакционные влияния: стремление к систематике, заучиваемой наизусть в строго догматической форме; отрицание естествознания как учебного предмета. В учебниках этого периода (Григорьева, Вараввы) возродилось сухое, схематическое описание отдельных предметов, которые можно было выучить только на память, что сделало занятия по естествознанию бессодержательными и бессмысленными.

Совершенно другой точки зрения придерживался А. Я. Герд. В своем учебнике зоологии Герд один из первых распределил мир животных в восходящем порядке, стремясь через этот порядок провести идеи Дарвина

Физика. По сравнению с планом 1877 г. в курс физики внесены следующие изменения: в VII класс перенесена из VIII акустика с заменой этого раздела в VII классе статьей о гальванизме; в курс VIII класса введена статья о сохранении энергии.

История. В области истории произошли весьма значительные изменения, которые вызваны, во-первых, разочарованием в эпизодическом курсе, а, во-вторых, желанием поставить отечественную историю в лучшие условия.

По учебному плану 1890 г., вместо эпизодического курса всеобщей и русской истории, вводится один только элементарный курс отечественной истории в III классе, с IV же начинается систематический курс истории изложением древней; в V классе проходится средняя и русская история до Иоанна IV; в VI и VII классах — новая и русская история до наших дней; наконец, в VIII классе повторяется курс истории с дополнениями по древней, греческой и римской истории. Таким образом, на систематический курс истории уделяется по новому плану больше внимания, чем по плану 1877 г. (11 уроков вместо прежних 8), и отечественная история поставлена в наиболее благоприятные условия. По новому плану отечественная история проходится во всех классах, начиная с III класса, за исключением одного IV класса. Число часов увеличено на один: вместо 12 назначено 13 (в V классе прибавлен один урок). Это увеличение часов в V классе сделано ввиду трудности и сложности курса средней истории.

География. Этот предмет тоже подвергся сильному сокращению. По учебным планам 1877 г. курс географии распределялся между шестью классами, а именно: в классах от I—IV и в VII и VIII, причем в двух старших классах полагалось по одному уроку в неделю, посвященному исключительно повторению пройденного в четырех младших классах, с некоторыми дополнениями, преимущественно, по географии России.

По новому плану география значительно ущемляется, а именно: объем учебного материала был уменьшен, а преподавание в VII и

в среднюю школу. Статическое воззрение на природу начало понемногу заменяться динамическим. Вся природа стала рассматриваться в движении, в непрерывном развитии. Идея эволюции, объяснение с этой точки зрения взаимоотношения живых существ с окружающей средой поколебали незыблемые до сих пор религиозные устои.

Этот учебник Герда вызвал в общем весьма сочувственный отзыв знаменитого И. И. Мечникова, тогда еще молодого талантливого биолога. Но вместе с тем Мечников считал, что предлагаемый Гердом учебный план школьного естествознания не является естественной системой и что увлечение Герда якобы естественной системой создает для учащихся огромные трудности в изучении зоологии в восходящем порядке (простейшие организмы, с которых начинается курс, мало доступны для наблюдения, недоступность описаний и т. д.). (См. об этой интересной дискуссии статью Мечникова в журн. «Семья и школа», 1877, № 12 и статью К. П. Ягодовского в журн. «Советская педагогика», 1940, № 8.)

VIII классах совершенно ликвидировано. Авторы программы исходят из того, что главной целью при прохождении географии должно являться изучение карты, которое скорее может быть достигнуто в низших классах, чем в старших; при одном уроке, назначенном в VII и VIII классах на географию, нельзя ни в коем случае повторить курс четырех классов; тем более, что курс географии в младших классах, вследствие сделанных в программе сокращений, может проходиться настолько основательно, что повторения в старших классах вообще не понадобится. Вот какие «убедительные» мотивы находятся у теоретиков-методистов Министерства, когда нужно удержать часы на более «важные» предметы, как закон божий, церковно-славянский язык, древние языки...

Таким образом, вместо 10 часов по плану 1877 г. на географию предположено теперь дать 8 часов, именно, по 2 часа в младших классах (I—IV).

Немецкий и французский языки. По уставу 1871 г. от учеников, оканчивающих курс в гимназиях, должно требоваться понимание исторических сочинений и такой запас слов и выражений, чтобы они могли справляться с чтением без словаря нетрудных книг по той специальности, которую они себе изберут в высшем учебном заведении, пользуясь лишь специальным лексиконом для перевода терминов из данной науки. Кроме изучения грамматики, широко применялся перевод с иностранного языка на русский, к чему может присоединиться обратный перевод, пересказ и перефраз, вытекающие из французского или немецкого текста.

План 1890 г. ставит чтение авторов на первое место, а грамматике с письменными упражнениями в переводах с русского языка придает служебное значение. После краткого, но твердо усвоенного курса этимологии в четырех младших классах, с попутными упражнениями в переводе связных небольших статеек с обоих иностранных языков на русский, начинается с V класса чтение нетрудных авторов и тут же попутно объясняются из синтаксиса правила, необходимые для понимания текста. Грамматика в VI классе должна быть закончена. В VII и VIII классах полагается исключительно чтение образцовых произведений французских или немецких писателей, по возможности исторического содержания. Упрощение и облегчение курса состоит еще в том, что на первый план поставлены переводы с иностранных языков на русский, переводы же с русского на иностранные языки допускаются лишь как один из дидактических приемов, без решающего значения для отметок.

Общее число уроков по тому и другому языку остается прежнее — 19 в неделю, но распределение по классам сделано иное,

а именно: перенесено из III класса по немецкому языку и из IV класса по французскому языку по одному уроку во II класс.[1]

Реформа 1890 г., хотя привела к некоторому уменьшению часов на древние языки, конечно, не затронула основ учебного строя. Она не могла удовлетворить передовые элементы учительства, продолжающие и в 90-х гг. выступать против существующих программ с требованием дальнейшего их пересмотра. В условиях промышленного подъема 90-х гг. либеральная буржуазия все больше осознает негодность и несостоятельность существующей школы, ее отрыв от практических потребностей жизни. Помещичье-крепостническая система школ все больше и больше приходит в противоречие с капиталистическим развитием в стране. Представители русской буржуазии на съездах по техническому и профессиональному образованию 90-х гг. заговорили о необходимости перестройки школы. По вопросам программного характера можно отметить в начале 90-х гг. ряд интересных выступлений, как, например, Демкова, Лесгафта, в защиту естествознания как одного из важнейших предметов в школе,[2] Шохор-Троцкого о необходимости пересмотра и освежения программного содержания школьной математики,[3] яркую статью М. Ю. Гольдштейна,[4] выступления Хвольсона о реформе преподавания физики (усиление решения задач, лабораторных занятий, оборудование кабинетов, жизненность преподавания и т. д.).

[1] О положении иностранных языков в школе много говорилось и писалось. Так как состояние этих предметов было далеко не блестящее, то предлагались самые различные пути решения вопроса. Параллельное преподавание французского и немецкого языков многими признавалось нецелесообразным. Надо начинать с одного, с французского, например, и чтобы другой примыкал к нему впоследствии.

В астраханской гимназии разнобой между преподавателями языков считался одной из причин тяжелого состояния этих предметов. Изучение грамматики отечественного языка должно предшествовать изучению грамматики других языков не менее как на год. Всем преподавателям надо придерживаться одной и той же общепринятой программы русского языка как основы при изучении других языков. Тогда получится большая экономия сил и времени учеников и учителей. Надо прекратить составление каждым преподавателем в отдельности различных программ на основании различных учебников. В астраханской гимназии согласованность в работе учителей по всем языкам дала большие результаты.

На согласованность в работе было обращено внимание в кронштадтской гимназии, для чего был произведен пересмотр программ, в частности по русскому языку, чтобы преподаватели иностранных языков не обгоняли в своих грамматических объяснениях преподавателя русского языка.

За уменьшение курса грамматики в программах по иностранным языкам с тем, чтобы расширить чтение и переводы связного текста, выступил в 1890 г. П. Мижуев с интересной статьей.

[2] П. Лесгафт. «К вопросу о преподавании естественных наук» («Русская школа», 1891, № 1, 1892, № 1).

[3] С. Шохор-Троцкий. «Цель и средства преподавания низшей математики» («Русская школа», 1891, № 2).

[4] М. Ю. Гольдштейн. «Желательная постановка преподавания физики в наших среднеучебных заведениях» («Русская школа», 1892, № 2, 3).

Но все эти выступления уже органически более связаны с теми многочисленными проектами, которые относятся к концу 90-х гг. и началу XX в., периоду новых реформ, выходящему за пределы нашей темы.

Интересно, что тенденции нового пересмотра программ стали проявляться также на местах. Так, например, *Петербургский учебный округ* в 1897 г. предпринял попытку создать новые программы. Петербургский учебный округ пытался несколько отразить в своем программном творчестве эти новые требования обновления и освежения школы. Однако Министерство поторопилось в корне пресечь эту попытку. Министерство усмотрело в этой инициативе проявление какой-то крамольной самостийности. Программные материалы, разработанные при Петербургском учебном округе, подверглись тщательному рецензированию и строгой критике в Ученом комитете (рецензии профессоров Некрасова, Хвольсона, Василевского, Билибина, Беллярминова и др.).

Кое-где на местах проявляется тенденция среди учительских кругов освободиться от министерской и попечительской опеки и строгой регламентации в программной и учебной работе учителя.

Раздаются голоса против того, что мы называем сейчас «производственными планами» учителей с разбивкой программы по дням и часам. Некоторые считают это чистейшим мифом, так как это распределение уроков никогда не выдерживается. Учителя обязаны потом ради формальности прибегать к разным объяснениям. «Напрасно и даже несправедливо требование от преподавателей, чтобы они заранее, а потому, значит, фиктивно, распределяли уроки не только по четвертям года, но и, поразительнее всего, по дням». Это и стесняет свободу и творчество учителей. Это и недостойно их чести: надо доверять учителям.[1]

Здесь будет уместно осветить вопрос о том, как обстояло дело с планированием учебной работы.

Если преподаватель заявлял о том, что он будет следовать министерской программе, то ему не надо было составлять свою особую программу. Он должен был только сообщить педагогическому совету о методике своей работы. Если же преподаватель намерен был сделать какие-либо отступления от примерной программы, то он обязан был представить их педагогическому совету вместе с обоснованием. Все эти соображения надо было представлять до наступления летнего каникулярного времени, для того, чтобы начальство гимназии могло заблаговременно запастись необходимыми учебными руководствами и пособиями.

Не позднее 1 сентября гимназия должна была сделать представление попечителю учебного округа обо всех предположениях относительно изменений в программах.

«Заблаговременно, т. е. до каникул, должны были быть избраны авторы для чтения, хрестоматии, книги, всякие учебные пособия, выбор же статей для чтения, в случае надобности, может быть отложен до 7 августа». Назначение тем для сочинений учащихся, письменных работ по древним языкам должно было рассматриваться и утверждаться педагогическими советами на первое полугодие до 25 августа и на второе — по окончании первого учебного полугодия.[2]

[1] Игрек. «О программах преподавания в гимназиях и прогимназиях» («Педагогический еженедельник», 1895, № 45).

[2] Арх. дело № 175423, ч. 1, л. 20—23.

Таковы были установки, которые не всегда, повидимому, проводились в жизнь.

В заключение можно сформулировать следующие итоги. Программы 1872 г. — первые общегосударственные программы представляют собою *несомненный шаг назад,* по сравнению с программно-методическими материалами 60-х гг., и знаменуют собою отказ от передовых идей общественного педагогического движения предыдущего десятилетия. Весьма убогим является общедидактическое содержание этих программ, хотя по отдельным дидактическим принципам в них содержится кое-что ценное (понимание концентризма в иностранных языках, принцип прочности, связь с практикой в смысле обилия упражнений и др.). Пересмотр программ 1877 г. уже является симптомом начавшегося кризиса толстовско-катковской школы, который Министерство пытается затушевать и завуалировать: принципиальную сущность этой реформы оно сводит к техническому вопросу перераспределения программного материала в связи с организацией VIII класса. Хотя реформа 1877 г. ни в какой мере не затронула устоев классической школы, она, однако, имела известное прогрессивное значение (уменьшение материала по древним языкам, признание истории русской литературы). Практика школы, развитие методической мысли в 80-х гг., выступления общественности против «классического кошмара» вынуждают Министерство снова поставить в 1889—1890 гг. вопрос об учебных программах, который не случайно вызвал оживленную борьбу. Эта борьба свидетельствует об усилившемся кризисе классической школы, наступившем с большой силой в конце 90-х и в начале 1900-х гг., когда с особой четкостью выявилась несостоятельность и неудовлетворительность программ 1890 г.

ГЛАВА VI

УРОК, ЕГО МЕТОДИКА

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

ПОВТОРЕНИЕ

В предыдущей главе мы ознакомились с содержанием обучения в гимназии. Сейчас мы переходим к ознакомлению с методикой обучения в этой школе и в первую очередь с постановкой урока. Надо сказать, что урок и его методика страдали большими недостатками. Отсутствовала правильная постановка общеклассной фронтальной работы на уроке. Материал не доводился до ясного сознания учащихся. На уроке господствовали

механические методы обучения. Между учителем и классом часто не было никакого контакта.[1]

Приведем ряд примеров.

В «Извлечениях из отчета по управлению Петербургского учебного округа» за 1861 г. говорится, что учителя, особенно в низших классах, ограничиваются на уроках задаванием по учебникам домашних заданий и их выслушиванием. Многие учителя сводят урок к диктовке материала с незначительными объяснениями.[2]

Характеристика, даваемая учителю русской словесности в саратовской гимназии Никольскому, который чрезвычайно флегматичен на уроке, «долго и медленно расспрашивает одного ученика в ущерб вниманию целого класса»,[3] может быть распространена на многих учителей. Учитель русского языка в младших классах новгородской гимназии Кедров «не может достигнуть ясности в преподавании», не умеет доводить учащихся до усвоения грамматических законов».[4]

У учителя географии тамбовской гимназии Адамова уроки проходят очень сухо, исключительно книжно.[5]

Довольно типичную картину рисует обследователь на основании посещения уроков в симбирской гимназии. Он пишет: «На уроках преобладает испытательный характер обучения над собственно преподавательским, поучительным... спрашивание над поучением».[6]

Можно было бы привести еще много примеров плохого состояния урока в дореволюционной гимназии, но гораздо более поучительным и ценным является показ и анализ положительного опыта работы школ в этой области.

Представители передовой педагогической теории 60-х гг., естественно, не могли мириться с такой постановкой обучения, в частности, состоянием урока в школе. Мы уже знаем, какую яркую критику схоластического обучения в школе давали революционные демократы. Остановимся сейчас на мыслях Пирогова и Ушинского по этому вопросу.

Пирогов выдвинул четыре условия, от которых зависит успешная учебная работа или, как он говорит, образовательная сила каждой науки: 1) свойства самой науки; 2) личность и степень развития ученика; 3) личность и степень образования учителя; 4) способ преподавания предмета. Здесь, как мы видим,

[1] В художественной литературе мрачные стороны, присущие уроку в дореволюционной школе, достаточно подробно обрисованы, начиная с знаменитого романа Кущевского, серии повестей Гарина («У попугая на шесте было весело» и т. д.) и кончая приемами учителя математики у В. Короленко в его «Истории моего современника».

[2] «Журн. Министерства народного просвещения», 1868, июнь.

[3] Арх. дело № 146631, к. 3109, л. 35.

[4] Арх. дело № 152752, к. 3125, л. 50.

[5] Арх. дело № 153426, к. 3141.

[6] Арх. дело № 159603, к. 4071.

предусмотрены важнейшие элементы педагогического процесса: содержание («свойства науки»), метод («способ преподавания»), учитель и ученик. Учет всех этих условий необходим для того, чтобы педагог не впал в схематизм. «Нельзя всех и каждого стричь под один гребень. А действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей — вот в чем заключается главное дело педагогического искусства». Пирогов предлагал директорам гимназий на заседаниях педагогического совета ставить вопрос о методах преподавания конкретно, а именно: «Какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобнейшим для сознательного усвоения каждой науки?»

Исходя из такого понимания учебного процесса, Пирогов подходит к вопросу об уроке. Н. И. Пирогов считал совершенно недопустимым резкое разграничение между спрашиванием и объяснением на уроке. Он считал, что нельзя проводить урок только в виде спрашивания. Учитель должен одновременно объяснять непонятное и углублять знания учащихся. Нужно работать со всем классом, стимулировать внимание учащихся, применять сократовский метод («искусство делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос»).

Для вовлечения класса в работу на уроке очень важно овладеть учителю искусством поддержания и воспитания *внимания* учащихся. Но воспитывать и развивать внимание — это дело не такое легкое. Развитие внимания учащихся зависит от их уменья самостоятельно работать. «Быть внимательным к словам и мыслям другого есть искусство и искусство не легкое, которому нельзя научиться, не упражнявшись с ранних лет, а кто не научился ему в школе, тот не годится и для университета». Из ста оканчивающих гимназический курс,— говорил Пирогов,— девяносто наверное не подготовлены для работы в университете, а это оттого, что в гимназиях их не обучают «самостоятельному научному труду, без которого учение в университете бесплодно». *Самостоятельный труд* никому сразу не дается, и ему следует обучать на уроке и вне урока. Пирогов был большим противником формального знания, которое он называет «официально-школьным», «экзаменационным» и «классно-переводным». Он отстаивал принцип *сознательного* усвоения материала. Ученье должно быть делом не одной только памяти, а глубоким, сознательным, разумным усвоением знания.

Придавая большое значение усвоению фактического материала, Пирогов вместе с тем настаивает на том, чтобы внимание учителя на уроке было направлено на развитие умственных способностей учащихся. Пирогов исходил из правильной позиции в вопросах материального и формального образования. Он считал главной задачей учителя — его уменье «изложить свой предмет так, чтобы ученик его усвоил...» «Тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, уже ео ipso [1] и действует на развитие его душевных способностей».

Такого же сильного критика тогдашняя практика обучения имела в лице К. Д. Ушинского. Ушинский резко протестует против *«одиночного» метода* проведения урока, когда учитель, объяснив урок, часто не убедившись, поняли ли его ученики, задает выучить его к следующему разу. Следующий урок начинается обыкновенно спрашиванием 3—4 учеников, на что идет большая часть времени на уроке, причем другие ученики остаются совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать. Обычно на таких уроках большинство учеников ничем не заняты, не вовлечены в общеклассную работу. Они только «сидят на уроке и без мысли в голове, без занятий в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно-внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной».

При таком способе проведения урока вся тяжесть по усвоению и закреплению материала падает на ученика, на его самостоятельную работу дома, так как в школе он «просидел без всякой пользы шесть битых часов». Школа заставляет учащихся самостоятельно работать дома, но не учит их этому искусству, не приучает детей к самостоятельному труду. Вот почему такая система работы вселяет у учащихся только «отвращение к учению».

Методика урока, по мнению Ушинского, должна быть коренным образом перестроена. Необходимо строить так урок, чтобы ввести весь класс в работу, приучить детей «по возможности долго и сильно сосредоточивать свое внимание на изучаемом предмете». Материал в основном должен быть хорошо понят, усвоен и даже закреплен на самом уроке. Никуда не годятся такие уроки, которые состоят сплошь «из толкования учителя, не призывающего детей к участию...»

Нужно учить ребенка «учиться при себе или лучше сказать, уча его уроку». Поэтому Ушинский требовал *проводить беседу* на уроке таким образом, чтобы в ней принял участие весь класс. *Разучивание* материала на уроке — одна из важнейших его задач. Ушинский дальше считает совершенно необходимым беспрестанное *повторение* на уроке, при котором постоянно возвращаются к старому и прибавляют к нему новое. Не менее важное значение для правильного проведения урока имеют принцип частой смены и разнообразия занятий на уроке, рациональное использование наглядных пособий и тщательно продуманная методика беседы, рассказа на уроке. Хотя Ушинский имел в виду главным образом начальную школу, но эти его мысли имеют общее значение.

---

[1] Тем самым.

В 70-е гг. появляется литература, посвященная отдельным вопросам урока (внимание, логическая работа и т. д.), которую мы анализируем ниже.

Дидактика урока в средней школе стала разрабатываться у нас наиболее интенсивно в 80—90-е гг.

Делаются попытки теоретически осмыслить накопившийся в практике школы опыт построения урока.

В «Дидактических очерках» Каптерева[1] дается эклектическая структура урока. При этом он подчеркивает необходимость полноты изложения при правильном использовании и отборе материала, роль аналитико-синтетического изучения материала, связь старого с новым, а также необходимость выражения во вне и роль органов чувств.

В 1893 г. выступил М. Демков со своей журнальной статьей, а позже с курсом педагогики,[2] где он предложил схему урока, предусматривающую его основные звенья (подготовку, сообщение нового материала, связь со старым, повторение, систематизацию, применение знаний и т. д.). Демков делает также попытку, правда, не очень удачную, установить типы уроков.

До начала 90-х гг. вопрос о целесообразности классно-урочной системы занятий не подвергался никаким сомнениям. К 1892 г. относится — по нашим данным — первое выступление, имеющее своей целью пересмотреть этот вопрос. Это выступление принадлежит П. Каптереву, подвергшему резкой критике деление школ на классы, которое задерживает правильный рост и успехи учащихся, так как классы представляют, по мнению Каптерева, искусственные образования, механические целые с весьма слабым психолого-педагогическим значением, где между предметами нет никакой связи. Каптерев предлагает предметные классы с полугодовыми и третьевыми курсами, с разделением школ на отделения по возрастам учащихся, с определением для каждого возраста соответствующей группы — учебных предметов.[3]

Такова была общая постановка вопроса об уроке в литературе.

Об элементах урока

Рассматривая отдельные элементы урока, мы остановим наше внимание на таких вопросах как: *внимание, методы учебной работы, логическая работа на уроке, самостоятельная работа, задавание домашних заданий.*

Особенное значение имел вопрос о *воспитании и поддержании внимания на уроке.* Нужно было раньше всего обеспечить

[1] П. Каптерев. Дидактические очерки, 1887.

[2] М. Демков. «О ходе урока в духе обучения» («Педагогический сборник», 1893, № 9; а также «Курс педагогики», изд. 5-е, гл. 11).

[3] П. Каптерев. «О неудобствах нынешнего деления школ на классы» (журн. «Образование», 1892, № 5—8).

создание такой атмосферы на уроке, которая бы сделала возможной правильную организацию работы на нем.

Вопрос о внимании разрабатывался в ряде учреждений и организаций, как, например, в Казанском учебном округе, в Главном управлении военно-учебных заведений и др.[1]

Казанские педагоги связывают этот вопрос с необходимостью допускать побольше движений учащихся на уроке. Они правильно указывают, что внимание зависит: 1) от правильного распределения уроков (чередования трудных с легкими); 2) живости и интереса преподавания; 3) разумной дисциплины; 4) разнообразия движений, гимнастических упражнений. Во время урока, заметив утомление, учитель приказывает быстро встать и сесть, пройтись несколько раз по комнате. Эти движения совершаются живо, но стройно и без шума. Нужно разнообразить занятия в младших классах ручными работами, пением, рисованием, письмом и т. д. Этот документ предусматривает приемы поддержания внимания учащихся также при подготовке ими домашних заданий.

Надо сказать, что педагоги из Казанского учебного округа подошли к вопросу о внимании несколько эмпирически и односторонне. Значительно более широко и более научно подошли к этому вопросу авторы другого документа. Мы имеем в виду образованных и опытных педагогов из Главного управления военно-учебных заведений, разработавших очень интересные материалы для составления инструкций по воспитательной части. В этих материалах специальный раздел посвящен вопросу о развитии внимания.

Этот документ интересен тем, что в нем дается научно-психологическое обоснование вопроса внимания, разграничиваются два его вида, причем методика поддержания внимания дается дифференцированно, в зависимости от того или другого вида. Самая же методика отличается большим разнообразием и богатством приемов. Содержание документа сводится к следующему. «Невольное» (пассивное) внимание зависит от: 1) обстановки классной комнаты; 2) личности учителя; 3) его отношения к преподаваемому предмету; 4) метода преподавания. Поэтому нужно заботиться о чистом, свежем воздухе, об удобном устройстве скамей и правильном их расположении к свету.

Потребность в движении должна быть удовлетворена. Надо не жалеть некоторого времени, чтобы успокоить детей после возбужденной игры.

Главное — это личность преподавателя, его отношение к преподаваемому предмету, его увлечение делом. Метод преподавания не должен быть догматическим, способным усыпить учеников. Нужен катехизический метод, отличительная черта которого не в вопросах и ответах, «а в возбуждаемом и направляемом

[1] См. циркуляр Казанского учебного округа, 1870, № 24.

этими вопросами самодеятельном наблюдении и мышлении учеников». Это лучший способ развития внимания.

Очень важны правильное расписание и борьба с многопредметностью, так как «каждый переход духовной деятельности от одного рода предметов к другому требует своеобразного процесса мышления, вызывает другие роды мыслей, а следовательно, влечет за собою напряжение, непосильное для детей, еще не приученных к подчинению внимания собственной воле».

Воспитание активного внимания требует некоторых других приемов. Урок должен представлять собою нечто целое. Учитель указывает цель урока, значение достигаемого знания или умения, возбуждает учеников к достижению этой цели, а по окончании урока показывает ученикам, что благодаря их вниманию цель достигнута.

Никогда не следует перегружать учащихся до максимального предела, так как это приводит к быстрому истощению их сил.

Лучшее средство поддержания внимания — это подыскание примеров. На новые понятия учитель сам приводит примеры, на знакомые — требует их от учеников, ограничиваясь наведением. Но пусть учитель не приучает детей относиться к примерам поверхностно. Учитель не должен делать за учеников выводы, чтобы не ослабить их самодеятельности и внимания.

Особенно осторожным надо быть при повторении пройденного. Старое должно рассматриваться с новых точек зрения и «представляться детям в новой форме и новой связи».

За каждым шагом в изложении должно следовать упражнение, убеждающее учеников в их успехе, а это залог внимания. Важно также учитывать уровень развития класса.

Таково содержание этого интересного документа, сочетающего в себе научный подход к вопросам внимания с большим количеством практически полезных указаний, вооружающих учителя для успешной работы. Правильно авторы связывают вопрос о методике поддержания пассивного внимания со всей обстановкой школы, кубатурой, внешней организацией класса, удовлетворением потребности в движениях. Чрезвычайно ценно и то, что для авторов документа вопрос о воспитании и поддержании внимания — это вопрос далеко не внешний, зависящий от каких-нибудь чисто технических приемов, а глубоко внутренний.

Этот подход особенно ценен при трактовке вопроса о произвольном внимании, где особое значение приобретает знание цели, понимание системы вопросов, осознание достигнутого успеха, умение применять знания к частным случаям (подыскание примеров).

В николаевской царскосельской гимназии для поддержания внимания на уроках применяли такой метод: преподаватель, беседуя с вызванным или опрошенным учеником, обращает свои объяснения ко всему классу, следя за внимательностью каждого; объяснения уроков делаются в форме катехизации, как более

соответствующей развитию учеников и не утомляющей их внимательность, а возбуждающей и поддерживающей ее; после объяснения заставляют двух-трех учеников повторять прослушанное, при опросах преподаватель добивается полного ответа, «не спеша самому делать выводов, а давать ученику возможность самому вдуматься, сообразить и сформулировать ответ».

Вопрос о воспитании внимания связывался с вопросом о *методах обучения,* которые, в свою очередь, должны содействовать развитию самодеятельности учащихся на уроке и воспитанию мышления.

Большим распространением пользовался *метод беседы.*

Прежде всего надо отметить огромное влияние на русскую школу В. Я. Стоюнина, успешно разработавшего методику беседы на уроке. В классных беседах, разработанных Стоюниным, ученики сами, вчитываясь и вдумываясь в литературное произведение, должны были отыскивать ответы на поставленные вопросы, самостоятельно формулировать известные выводы и положения. Роль учителя при этом особенно ответственна и направлена, главным образом, на приучение учеников к самостоятельной работе. Учитель самыми разнообразными вопросами возбуждает *мышление* учащихся. Эти вопросы могут появляться в процессе беседы неожиданно. Их поэтому нельзя определить заблаговременно.[1]

Главная цель, которую преследует Стоюнин своими беседами, состоит в том, чтобы приучить учеников понимать поэтический язык, рассматривать художественные образы в отношении мысли и формы, видеть логическое развитие идеи, внутреннюю связь между частями, вникать в построение сочинения в зависимости от основной мысли. Ценность составленных Стоюниным вопросов, планов беседы на уроке состоит в том, что каждое поэтическое выражение, каждый образ, каждая картина и сцена рассматриваются во взаимосвязи, чтобы ученики не теряли из виду общей нити произведения, логической связи; из всего этого, наконец, в процессе школьной беседы составляется понятие о целом произведении, стройность и красоту которого ученик должен почувствовать сам, без всяких восхвалений со стороны учителя.

Искусство учителя в проведении бесед по методике Стоюнина должно заключаться в таком распределении вопросов, чтобы ученики находили ответы в самом произведении и чтобы каждый вопрос возбуждал интерес, не утомляя беспрестанным повторением или «перебором одних и тех же сцен, картин, описаний и фактов», что очень скоро может наскучить.[2]

Мысли Стоюнина о методике беседы напоминают высказывания Пирогова, Ушинского и др. о сократовском методе. Раньше уже было указано, какое значение Пирогов придавал правильно

[1] Стоюнин. О преподавании русской литературы, 1868, стр. 32.
[2] Там же, стр. 351—352.

построенной беседе на уроке. Он поэтому рекомендовал учителям обязательно применять сократовский метод. Высоко оценивал значение сократовского метода и Ушинский. Он писал: «Если наставник хочет, чтобы дитя ясно поняло и действительно усвоило какую-нибудь новую для него мысль, то лучше всего достигает этого сократовским способом. Вызывая из дитяти два или многие, уже существующие в его душе представления, обращая внимание на противоречия или сходство этих представлений, наставник открывает самому ученику возможность совершенно самостоятельно или с необходимой помощью (чем меньше помощи, тем лучше), преодолеть противоречия и вывести новую истину. Конечно, приложение сократического метода не во всех науках одинаково возможно».[1]

Стоюнин имел в виду методику беседы применительно к преподаванию литературы в средних и, главным образом, в старших классах гимназии. Более детально, с ориентацией на все классы и возрасты, с указанием на постепенное усложнение методики беседы, ставит вопрос другой методист 70-х гг.— Я. Г. Гуревич. Гуревич настаивает на том, что беседа в школе должна быть направлена (применительно к истории), главным образом, на уяснение учениками внутренней связи и смысла усвоенных фактов посредством целесообразной катехизации изложенного самим преподавателем или прочитанного учениками по руководству.

Даже в младших классах нужно, по мнению Гуревича, воспитывать у учащихся *мышление,* умение самостоятельно подходить к вопросу. Конечно, в младших классах, когда ученик еще не имеет никакого готового запаса фактов, невозможна и самая катехизация. Но учитель, согласно методике Гуревича, постепенно приготовляет учеников к этому. Ознакомив ученика с фактической стороной рассматриваемого явления или целого отдела, учитель посредством соответствующей катехизации доводит ученика «до уразумения сущности тех отношений, которые выражаются приведенными фактами, насколько это допускает умственная зрелость учеников».[2]

Ценно у Гуревича и то, что он показывает конкретно, как эта катехизация постепенно усложняется. В младших классах преподаватель, прежде чем попытаться посредством наводящих вопросов выяснить ученикам связь и смысл событий, должен посредством целого ряда повторительных вопросов заставить учеников восстановить по частям рассказанный им урок. Чем моложе ученики, тем чаще должен учитель прибегать к повторительным вопросам и тем осторожнее и проще ставить наводящие вопросы. Напротив, чем старше ученики, тем более теряют свое

[1] К. Д. Ушинский. Собрание педагогических сочинений, 1913, т. II стр. 187—188.

[2] Я. Г. Гуревич. Опыт методики истории, 1877, стр. 591.

значение повторительные вопросы по сравнению с наводящими. А наводящие вопросы Гуревич понимает в том смысле, что они должны помочь ученикам уяснить целый ряд фактов, легче схватить нить рассказа, последовательность и соотношение различных частей его.

Повторительные вопросы разъясняют прочитанный рассказ или раздел, расчленяя его на составные части, выдвигая поочередно различные элементы его и сосредоточивая внимание ученика то на одной, то на другой стороне предмета. Когда повторенный по частям рассказ при помощи вопросов преподавателя будет восстановлен лучшими учениками в целом, тогда преподаватель посредством наводящих вопросов старается выяснить ученикам «по мере их умственной зрелости» наиболее выдающиеся стороны изучаемого явления.

Но вместе с тем Гуревич совершенно правильно рекомендует в некоторых случаях применять связное, непрерывное изложение, не «анатомировать», не прерывать рассказ повторительными и наводящими вопросами, в особенности, когда учитель хочет художественным рассказом произвести на учеников цельное впечатление.

Теория беседы, разработанная подробно у Стоюнина, Гуревича, имеет значительный интерес. В ней поставлены важные вопросы организации и методики беседы, а именно: использование беседы как средства воспитания логического мышления, возбуждения в процессе беседы самодеятельности учеников и приучение их к самостоятельной работе, правильное распределение и формулировка вопросов, варианты катехизации в зависимости от возраста, постепенное ее усложнение, соотношение между повторительными и наводящими вопросами, элементы связного и непрерывного изложения в беседе и т. д.

В условиях нашей школы, которая строится на принципиально иных основах, исключающих схоластику, бессмысленную зубрежку и мертвенность обучения, все эти вопросы получают свое правильное и радикальное решение. Весь строй школьной жизни благоприятствует такому решению. В условиях дореволюционной школы, «школы муштры и зубрежки», разрешать эти задачи путем улучшения одного из звеньев урока, т. е. беседы, было, конечно, невозможно.

Живое слово учителя применялось не только в виде беседы. В 90-е гг. стал обсуждаться вопрос о *«лекторском преподавании».* Выразителем такой точки зрения был педагог Н. М.[1] Он считает, что детальная разработка задаваемого урока путем катехизации, конечно, очень важна, но существенный недостаток школы, говорит Н. М., состоит в том, что она «много жует», дает ученикам одно готовое. Н. М. считает, что лекции в старших

[1] Н. М. (Е-ц) «Так называемое лекторское преподавание». («Педагогический еженедельник», 1894, № 8.)

классах необходимы, что разжевывание здесь вредно. Ученик старших классов — будущий студент. Наша молодежь плохо говорит. Живое связное слово есть пример, как надобно говорить. При чтении лекций самостоятельная работа учащихся приобретает более значительный удельный вес, а сейчас, при универсальном господстве «катехитики», «эвристики», «домашняя работа сводится на нечто вроде порхания по страницам с целью пробежать растолкованное и, может быть, слишком разжиженное учителем в классе». С этим нужно покончить в старших классах.

В практике школы беседа («катехитика») должна была играть роль не только в смысле объяснения и разъяснения материала, но и в том плане, который многими характеризовался как «разучивание».

Вопрос о роли живого слова тесно связан с вопросами катехитики, эвристики, акроаматики, эротематики, которые занимали видное место в теоретической дидактике и получили известное отражение в практике школы.[1]

Учителя гимназии Сазонов, Малышев и др. считали, что учитель должен при проведении урока путем катехизации, беседы обратить главное внимание на прочное усвоение, разучивание материала и его повторение в классе. «Ученики должны дома прибегнуть к учебнику только как к пособию для полного восстановления в своем сознании данного им урока и не должны считать учебник единственным источником приобретаемых ими познаний».[2]

Проблема катехизации не случайно пользовалась таким вниманием педагогической общественности, как мы это видели. Катехизация в том виде, в каком она понималась лучшими представителями передовой методики, должна была коренным образом изменить обычную в массовой школе довольно упрощенную структуру урока, складывавшегося из объяснения урока и спрашивания его, причем именно последнее занимало большую часть времени. Методика Стоюнина, Гуревича и других имела большое значение в перестройке урока. Их катехизация должна была внести оживление на уроке, превратить его в живую, творческую беседу, поддерживающую внимание учеников и учителя, вызывающую новую группировку материала, знакомящую учителя с умственным развитием класса и помогающую выяснению смысла и связи между явлениями. Эта методика имела особенно большое и положительное значение применительно к урокам, например литературы, истории, во многих случаях состоявшим из спрашивания у учеников соответствующего материала по учебнику, которое дополнялось торопливым объяснением преподавателя.

Что касается использования книги на уроках, применения наглядности, письменных работ, то мы об этом говорим в соответствующих главах нашей книги.

Уже в 70-е гг. разрабатывается вопрос *о лабораторных работах* на уроке. Уроки физики, разработанные В. Б.,[1] строятся по следующей структуре: наблюдение явления, объяснение его причины, открытие связи между явлениями и законами, по которым эти явления совершаются, формулировка гипотезы, теории с подведением законов под строгий математический анализ.

Учитель начинает с показа опыта. Ученики говорят учителю, что они видят. Затем посредством ряда подобранных в системе опытов ученики находят законы явлений. Там, где нужно, учитель приводит ученикам ту гипотезу, которая принята для объяснения этих явлений, и в заключение подводит найденные законы под математические вычисления. Вот этот индуктивный метод и составляет естественный путь преподавания физики.

Когда ученики хорошо усвоили себе законы целого ряда явлений, усвоили себе их теорию, тогда для проверки действительно ли все это усвоено сознательно, учитель ставит вопрос: «что будет, если я, при таких-то условиях, произведу так-то опыт?» Если ответ верный, то учитель производит опыт, доказывающий ученикам правильность их вывода; неверный ответ покажет учителю, что материал учениками неправильно усвоен.

Легко видеть, что в уроках, построенных по методике В. Б., идея о том, чтобы логические понятия не извне привносились, а содержались бы в самом конкретном материале, получает свою частичную реализацию.

Вопрос *о логической работе* на уроках интересовал многих педагогов. Такие педагоги часто исходили из основных теорети-

---

[1] Ушинский, как известно, наряду с основными методами (анализом и синтезом), говорил о четырех приемах: догматическом, сократическом, эвристическом и акроаматическом. В работах главнейших представителей русской дидактики 80—90-х гг. выявляется довольно большой разнобой в этом вопросе.

Достаточно привести следующую маленькую справку. Каптерев, например, говорит о двух методах: научном и педагогическом, различая в последнем две внешние формы — акроаматическую и эротематическую, а также внутреннюю сторону — догматическую, аналитическую, генетическую; а генетическая форма в свою очередь имеет два вида — сократический и эвристический. Ельницкий, говоря о внутренней и внешней стороне обучения, различает во внешней стороне две формы — акроаматическую и эротематическую; а во внутренней стороне эротематическая форма имеет два вида — катехитический и эвристический.

А. Демков насчитывает 5 форм обучения: акроаматическую, эротематическую, табличную, белль-ланкастерскую, мнемоническую и семь методов: научный, дидактический, индуктивный, дедуктивный, догматический, генетический, сократический.

Нужно прямо сказать, что эти рассуждения в теоретической дидактике о методах, формах, видах, сторонах, приемах приняли несколько схоластический характер. Лучшие педагоги-практики сумели, однако, учение о катехитике использовать как существенно важное средство для поднятия качества своей работы.

[2] См. циркуляр Варшавского учебного округа, 1871, № 2, стр. 83.

[1] В. Б. «Уроки физики» («Педагогический сборник», 1870, № 4, 6).

ческих положений об анализе-синтезе,[1] индукции-дедукции, которые выступали как важнейший принцип в преподавании многих предметов. Приведем некоторые примеры.

Сильно опирался на использование анализа-синтеза, индукции-дедукции в своей практической работе видный педагог К. Мазинг.[2] Мазинг считает не вполне приемлемым дедуктивный метод преподавания математики. При этом методе, говорит он, учащимся приходится усваивать отвлеченные, иногда мало понятные положения, без активного с их стороны отношения. Они часто берут такие положения на память. Мазинг рекомендует, главным образом, индуктивные методы, хотя понимает важность дедукции в математике. Он в своей работе применял, по его терминологии, «индуктивно-эвристический» метод, когда все новое является результатом совместной работы в классе под руководством педагога. В применении метода, называемого им «индуктивно-эвристическим», Мазинг различает две стадии в зависимости от возраста учащихся. Логическая активность учащихся возрастает вместе с их возрастом. В младших классах детям значительно труднее самостоятельно формулировать выводы, их мыслительная активность меньше. Учителю этих классов принадлежит поэтому более активная роль. В старших классах мыслительная активность учащихся значительно выше. В этих классах Мазинг в большей мере употребляет элементы эвристики в процессе формулировки выводов.

Теоретическое обоснование необходимости сочетать анализ-синтез, индукцию-дедукцию, мы имеем у другого видного педагога А. Острогорского.[3] Однако нужно сказать, что теоретическая постановка этого вопроса у Острогорского не отличается должной ясностью.

И в работах учителей-гуманитаров часто встречаются тоже запутанные рассуждения об индукции-дедукции, анализе-синтезе.

Об анализе-синтезе, как основном и исходном принципе методики, говорили и географы. Возьмем для примера работу такого видного представителя школьной географии и вместе с тем крупного практика, как П. Раевский. Как он понимает и как он конкретизирует этот принцип в отношении данного предмета?

Анализ мы имеем тогда, когда предмет преподается в естественной последовательности, начиная с описания земли как целого и постепенно переходя к отдельным частям. Этот метод не может считаться элементарным. Он больше применим к науке.

[1] Вспомним, что учение об анализе-синтезе играло большую роль в учении Ушинского, говорившего о них, как о двух методах. Потом это же учение стало занимать видное место и в учебниках педагогики и дидактики (Евстафьев, Демков и др.).

[2] К. Мазинг. «Заметки о преподавании математики в наших гимназиях» («Журн. Министерства народного просвещения», 1872, № 2).

[3] А. Острогорский. Материалы по методике геометрии, СПБ, 1884.

Синтез имеет место тогда, когда изучается раньше окружающая местность, а потом, мало-помалу, приходят к описанию отдаленных стран, ученики приучаются наблюдать и ориентироваться на небольшом пространстве, чтобы потом были понятны чужие страны, недоступные для наблюдения. Здесь имеет место принцип от «близкого к отдаленному».

В понимании терминов анализа-синтеза, индукции-дедукции существовали большой разнобой и путаница понятий. Эти термины часто понимались в различных смыслах. Анализ-синтез, индукция-дедукция брались в полнейшем отрыве один от другого. Дореволюционная методика, строившаяся на идеалистической методологии, формальной логике, не могла внести ясность в этот вопрос.

С логической работой связывался у многих педагогов вопрос *о самостоятельной работе на уроке.*

Некоторые гимназии разрабатывали вопросы о самостоятельной работе учащихся на уроке, о приучении их к самостоятельным выводам сначала под руководством учителя, а затем и без его помощи. Так, например, в некоторых гимназиях в V классе уроки литературы носили характер самостоятельных сравнений и выводов учащихся, причем выбор статей для чтения, разбора и заучивания тесно связывался с курсом словесности. Например, при уяснении отличия поэзии от прозы были использованы «Куликовская битва» Карамзина и «Песнь о вещем Олеге».

Проводилось такое сравнение: оба писателя воспользовались летописным рассказом, оба передают события прошедшей жизни, но один строго держится пределов действительности, другой допускает вымысел; один передает и объясняет исторический факт, другой дает живую картину минувшей жизни и образное выражение народного верования; один передает факты, действительно происходившие, выбирая их из источников, другой имеет множество подробностей, почерпнутых вовсе не из источников, а созданных им самим, заботясь только о сохранении поэтической правды. При этом учащиеся сами должны были делать соответствующие выводы.

С той же целью рекомендовали в V классе применять следующие приемы: выставлять для учеников заблаговременно те общие вопросы, разъяснению и разрешению которых будет посвящен урок — классная беседа.

На следующей стадии приучения к самостоятельной работе учащиеся обходятся без помощи вопросов. Они самостоятельно объясняют произведения, которые по содержанию или по форме похожи на разбиравшиеся ранее в классе. Совершенно недостаточно, если учащиеся будут понимать только то, что прочитают и разберут в классе; целью чтения в школе должна быть выработка навыка разбора каждого произведения литературы, для чего необходимо, чтобы учащиеся ясно и твердо усвоили себе

приемы разбора. Отличный материал для таких самостоятельных работ представляет народная лирика.

По некоторым предметам (например, по иностранным языкам) вопрос о самостоятельной работе на уроке перерастал в *вопрос об общеклассных упражнениях*, с умением вовлекать весь класс в работу. Так, когда в классе идет работа над переводом, то учитель по возможности вовлекает в работу весь класс. Если вызванный ученик затрудняется или отвечает неправильно, учитель вызывает другого, третьего и т. д. После этого учитель обращается к классу с вопросом, все ли правильно переведено и не может ли кто сделать возражения. Ученики сами исправляют неправильности и неточности перевода, и если при этом иной ученик скажет что-либо неправильное, то это даст новый повод к полезным поправкам класса или учителя. Таким образом, хороший перевод получается как результат работы самих учеников, а учитель исправляет лишь тогда, когда никто из учеников не в состоянии это сделать. Передача содержания отдельных разделов, объяснение связи предыдущего с целым сочинением так, чтобы они ясно представляли себе содержание всего прочтенного,— все это ученики проделывают сами на уроке.

Интересные виды самостоятельной работы имели место на некоторых уроках географии, например у учителя С. Меча.[1]

Учитель читает с учениками главу (или часть главы) учебника, останавливаясь на всем, что требует особого внимания и разъяснения. Главным пособием служит стенная карта России и «Учебный атлас всеобщей географии». После чтения и беседы составляется общими силами подробный план того, что узнали учащиеся, и учитель пишет его на классной доске. Образцы таких планов он дает при каждом уроке, но всякий может, разумеется, изменять их дома, как угодно. Имея план перед глазами, ученики тут же обдумывают, приготовляют каждый для себя рассказ учителю. На такое обдумывание уходит немного времени. Выслушав одного или двух учеников, учитель имеет достаточно времени, чтобы ответить на те или другие вопросы, разъяснить те или другие недоумения.

Таким образом, урок в сущности усваивается тут же в классе. В следующий раз учитель требует, чтобы у каждого ученика был написан свой план урока, начерчена своя карта (полусхематическая), по которым ученик и излагает урок. Урок обставляется так, чтобы учащимся показывать виды местностей и городов, изображения людей и животных, растения и минералы, о которых идет речь. Уроки оживляются и разнообразятся путем чтения.

Как видно, эти приемы Меча ценны тем, что они приучают учащихся к самостоятельной работе (чтение учебника, письменное изложение и т. д.).

Особенно большое значение имеет самостоятельная работа на уроках *физики*. Изучение физических явлений, насколько позволит время, должно начинаться проведением опыта, из которого

[1] Сергей Меч. Россия. Учебник отечественной географии. Курс гимназический, М., 1887 (рецензия в «Журн. Министерства народного просвещения», 1888, № 1).

при содействии вопросов учителя учащиеся уже сами выводят закон явления. Учитель приводит, где нужно, ту гипотезу, которая принята для объяснения подобных явлений, и в заключение, сообразно с математической подготовкой учеников, подводит найденные законы под математические вычисления.

Такой индуктивный метод дает материал для логических упражнений. С обратным, т. е. дедуктивным, методом мышления лучше всего знакомить учащихся на примерах из математики, которую следовало бы преподавать по возможности не только догматическим путем, но и с применением эвристического метода, т. е. учить самих учеников выводить истины и их доказательства из основных положений. Таково было мнение авторов цитируемых методических материалов.

Эти же авторы высказывают совершенно правильную мысль, а именно:

для того, чтобы самостоятельная работа учащихся была в большей мере направлена на воспитание *мышления,* она должна быть теснее связана с преподаванием логики. Логика должна не только преподаваться на специальных уроках, но она должна быть включена в самое содержание отдельных предметов курса, одновременно завершая этот курс. Приучение к самостоятельному мышлению невозможно, если преподаватель на уроках будет давать теоретические положения, определения, формулы готовыми, лишь подкрепляя их примерами.[1]

Если же ученик, под известным руководством учителя, из данных фактов самостоятельно «создает теорию», из данного материала сам делает общие выводы, подмечает логические примеры в правилах грамматики, в рассказах исторических, в доказательствах математики, в уроках физики, то курс логики поможет ему объединить весь запас научных познаний, освобожденных от своей схоластической формы.

Внимание педагогов привлекал к себе также вопрос о последнем звене урока — *задавании на дом,* которое на практике протекало довольно неблагополучно.

Авторы тех же методических материалов так ставили этот вопрос.

Нужно учить малышей работать самостоятельно, а не предоставлять их самим себе. Дети не могут преодолеть встречающихся затруднений и часто отчаиваются в своих силах. «Классное же приготовление» уроков не только поощряет ученика, но и позволяет ему не заучивать ошибок, искоренение которых причиняет впоследствии учителю столько неприятностей. В начале таких «совокупных приготовлений» не следует ограничиваться отдельными общими указаниями, а нужно проходить с учащимися подробно весь задаваемый параграф и лишь постепенно

[1] Методические материалы, напечатанные в «Журн. Министерства народного просвещения» за 1877 г., № 11.

уменьшать это совместное приготовление уроков, не прекращая его вовсе, пока класс не научится работать самостоятельно.

Таким образом, учитель путем собственных наблюдений устанавливает безошибочно, что он может требовать от класса, в чем заключаются настоящие затруднения для учеников и каким образом их преодолевать.

Плохо поступают многие учителя и в старших классах, задавая уроки без всяких руководящих указаний, в частности по поводу самого лучшего и самого целесообразного способа их выполнения, не обратив предварительно внимания учеников на встречающиеся в задаваемой работе трудности. Это относится почти ко всем предметам. «Не следует задавать ни одной темы для сочинений, за исключением немногих в высшем классе, не определив предварительно вместе с учениками план этого сочинения».[1] Математические задачи тоже должны сопровождаться объяснительными замечаниями, иначе они потребуют «большой траты времени» и «истощат прилежание учеников». В особенности при переводе с иностранных языков необходимо устраивать предварительные приготовления в самом классе вместе с учениками, указывать им при этом на более редкие формы, запутанные конструкции и т. п.

Особенно плохо поставлено задавание уроков *по истории*. Ученикам обычно задают известное число параграфов по учебнику, часто без всяких пояснений. Ответы учеников состоят из пересказа содержания заданных параграфов. Это никуда не годится. Учитель должен перед классом сам прочесть задаваемый урок, отметить те термины и выражения, которые нужно объяснить, и непременно требовать от учащихся, чтобы они помнили эти объяснения. Обязательно должна быть на уроке географическая карта. Нужно «привязать» всякое событие к определенной местности, тогда ученики не так легко будут путать события и лица. Необходимо также различать главные и существенные факты от второстепенных фактов и дат.

Посредством особо разработанных вопросов учитель заставляет учащихся подмечать характеристические черты в изучаемых событиях и лицах, указывая на причины и следствия, связь между фактами, побуждает учеников делать сравнения и возможные в их возрасте выводы. В таком виде нужно проводить задавание уроков, а тем более это нужно практиковать при повторении материала.

С вопросом о задавании домашних заданий некоторые связывали вопрос об объяснениях и дополнениях преподавателя, которые не должны существенно отличаться от плана изложения в руководстве, так как в противном случае ученик не в состоянии будет потом справиться с материалом, почерпнутым из двух источников — из руководства и объяснений преподавателя,

[1] Это указание можно принять лишь с большой оговоркой.— *Ш. Г.*

не в состоянии будет слить этот материал в одно целое, и при усвоении мысль ученика будет двоиться.[1] Важно также, чтобы ученики научились следить за последовательным развитием нити изложения в учебнике, чтобы понимали внутреннюю логику, последовательность перехода от одной части к другой. Очень часто ученик отвечает внешне плавно и гладко, и все-таки не понимает логической связи между различными частями рассказа. Ученик больше опирается на работу своей памяти и усваивает содержание учебника по чисто внешним ассоциациям. С этим явлением следует бороться.

До сих пор были освещены некоторые частные вопросы методики урока, его отдельные звенья. Все эти методические искания, о которых мы говорили выше и которые касаются отдельных звеньев урока, нашли свое отражение на постановке *уроков в целом,* которые у многих педагогов стояли на достаточной высоте.

Очень интересно построены уроки по русскому языку у В. Шереметьевского. Особенно ценным является практикуемый Шереметьевским путь от наблюдения, накопления и анализа конкретных наглядных примеров к выводу теоретических положений, к обобщению частных понятий в определении, что приводит к сознательности усвоения. Поэтому Шереметьевский так осторожно подходит в требованиях от учащихся грамматических определений, которым предшествует работа над отдельными «наглядными по содержанию и по внешности» примерами, длительные упражнения. Разнообразные практические упражнения в самых различных видах должны закреплять в сознании учеников новые понятия. Шереметьевский уделял усиленное внимание разучиванию, усвоению материала на уроке.[2]

Но Шереметьевский — выдающийся педагог. Более типичным является опыт рядового учителя по математике В. Омельяновича-Павленко.[3]

В начале урока он ставит несколько вопросов, относящихся к пройденному, чтобы связать прошлый урок с новым. «Излагая урок, я старался поддержать внимание воспитанников посредством вопросов, имевших непосредственную связь с пройденным материалом, стараясь при этом, чтобы каждое новое знание ученика основывалось на сознательном усвоении предыдущего». На уроке он обращался к одному, другому, третьему и т. д., пока не получал удовлетворительного ответа. Практиковал наводящие вопросы. Ученики должны обязательно, поправляя ошибки товарищей, толково их объяснять. В конце урока учитель заставлял

[1] Я. Г. Гуревич. Опыт методики истории, стр. 595 (отдельный оттиск из журн. «Педагогический сборник»).

[2] В. Шереметьевский. Страничка из методики элементарной грамматики родного языка, М., 1888.

[3] «Отчет о ходе преподавания алгебры в IV классе гимназии» («Педагогический сборник», 1873, № 71).

одного, двух, иногда трех учеников повторить, какие вопросы были затронуты на уроке и какими путями они дошли до их решения.

Для закрепления теории учитель сам решал на доске пример или задачу, при участии ученика, а затем вызывал двух-трех, которые уже сами должны были решать примеры или задачи того же характера. Затем шло задавание урока. После просмотра работ учеников, учитель вызывал тех из них, у которых оказывались ошибки или какие-нибудь недоумения. (Приводится целая система уроков.) То, что практиковал Омельянович-Павленко (связь с пройденным материалом, наводящие вопросы, обращение ко всему классу, повторение в конце урока, показ образцов решения задач и т. д.) было более или менее распространено среди передовой массы учительства.

В заключение можно сформулировать следующие выводы. Положение урока, в общем, должно быть признано в школе далеко не благополучным. Многие учителя очень плохо владели методикой урока, а сама методика страдала существенными недостатками. Схоластические методы обучения, пассивность учащихся на уроке, ориентировка на зубрежку и механическое запоминание материала — все это вполне соответствовало тем реакционным целям, которые царское правительство ставило в области обучения и воспитания поколений серых, бесцветных и законопослушных чиновников, верноподданных служителей монархии и церкви. Естественно, что министерские деятели не интересовались вопросами усовершенствования методики урока, повышения его качества. Только представители передовой методики, после яркой и убедительной критики процесса обучения в школе, которую дали революционные демократы, усиленно взялись за разработку вопросов методики обучения, в особенности методики урока.

Благодаря усилию этих деятелей можно констатировать в теоретической методике и в практике школы ряд интересных достижений в области методики урока. Передовая методика и лучшие учителя в первую очередь направляют свою творческую энергию на ликвидацию традиционной и антипедагогичной «структуры» урока, состоящей из спрашивания и объяснения нового материала без глубокой общеклассной работы над доведением его до сознания учеников. Вот почему столько внимания теоретики и практики уделяют вопросам активности и внимания учащихся на уроке, развития их самодеятельности и т. д. Передовая методика работает над тем, чтобы урок типа диалога между учителем и «выпытываемым» учеником был заменен уроком более творческого характера, чтобы в совместную работу вовлекался по возможности весь класс. Отсюда понятно, почему с такой остротой ставились вопросы методики проведения беседы, а также воспитания и поддержания внимания всего класса. В разработке и того и другого вопроса мы видим много ценного и

интересного. Придавая живому слову учителя решающее значение, передовая практика сумела дать интересные разработки вопросов методики урока.

Если считать воспитание мышления ведущей и определяющей чертой, характерной для дидактики Ушинского, то можно сказать, что передовое учительство следовало именно этому завету великого русского педагога. Именно эта черта проходит красной нитью через методику проведения беседы, например, у Стоюнина. Этим проникнуты уроки Шереметьевского. Педагоги разработали методику самостоятельной работы задавания на дом с целью устранить механический характер знаний учащихся. В этом же плане ставились вопросы о логической работе на уроке, вопросы о логике, как отдельном предмете и о логике, которая органически включается в самое содержание всех учебных предметов.

Самостоятельная работа учащихся (домашние задания)

В предыдущем разделе мы говорили о задавании домашних работ как об элементе урока. Однако этим вопрос о домашних заданиях далеко не исчерпывается. Вообще надо сказать, что вопрос о домашних заданиях принадлежит к самым больным вопросам гимназического образования. В первой главе мы показали, что и до реформы 1864 г. об этом вопросе много говорили в передовых педагогических кругах и что новый устав мало изменил положение вещей в этой области.

В 70—80-х гг. этот вопрос являлся одним из наиболее боевых, приобревшим даже политический характер. Газеты и журналы этого периода пестрят заметками и статьями на эту тему. Вот некоторые примеры.

По географии, например, в одной из киевских гимназий ученики должны были запомнить по Испании 14 названий провинций, 29 названий городов; по Португалии — 7 провинций, 8 городов; по Швеции и Норвегии — 10 провинций и 16 городов; по Дании — 8 провинций, 7 городов; по Турции — 36 городов; Италии — 35 городов и т. д. «Неужели в задалбливании такой номенклатуры должно состоять изучение географии?» — спрашивает автор статьи по этому вопросу.[1]

Учитель алгебры в IV классе велел проделать дома (на пасхальные праздники) 62 задачи по учебнику Бычкова, учитель немецкого языка в этом же классе велел повторить 30 параграфов из руководства Массона, а на следующий урок — еще 20.

В другой гимназии (тоже в Киеве) на праздники ученикам IV класса было задано: закон божий — из катехизиса 3 молитвы; русский язык — повторить все пройденное за полугодие из грамматики и все выученные стихи; история — 8 страниц вперед; география — начертить вторично карты Турции и Греции, Италии, Испании и Португалии, Швеции и Норвегии, Дании, Швейцарии, Голландии и Бельгии; зоология — 36 страниц из учеб-

[1] «Педагогическая хроника», приложение к журн. «Семья и школа», 1879, № 10.

ника зоологии Брандта; немецкий язык — повторить выученное в году; французский язык — на 2 урока вперед и т. д.

В другом учебном заведении физик велел ученикам V класса на праздники сделать 50 задач по физике, и если кто пожелает получить 4+ или 5, то и 100.[1]

К обычным нелепым нагрузкам в гимназии 70-х гг. прибавлялись еще дополнительные задания, которые задавались ученикам гимназий на летнее вакационное время. История этого вопроса, как выясняется из архивных материалов,[2] такова. Толстой запросил раньше попечителей учебных округов, практикуются ли такие задания на местах. Большинство ответило, что, как правило, не практикуются, что ученикам только советуют, указывают и т. д., что летние задания даются только переэкзаменовочникам. На донесении петербургского попечителя Толстой написал: «Детям не советуют и не указывают, а приказывают».

В некоторых гимназиях сильно увлекались такими летними заданиями. Например, во 2-й одесской гимназии учащимся было предложено на лето: 17 глав из Юлия Цезаря, или 20 глав из Салюстия, или 9 глав из «биографии Демосфена» Плутарха и т. д. Толстой решил «регламентировать» это дело. Он написал циркуляр от 7 января 1873 г., в котором он обязал ввести летние работы по закону божию, отечественным и древним языкам, математике. Особое внимание обратить на отметки, которые будут выставляться за эти летние работы, на начитанность в «законе божии», на орфографические ошибки по русскому языку (а не начитанность, развитие и т. д.— *Ш. Г.*), на вычислительные операции (с большими числами по арифметике).

Такая политика Толстого, а позже Делянова, направленная на то, чтобы в максимальной степени нагружать учащихся, была, конечно, не случайна и имела под собой определенную политическую почву. Надо было огромными нагрузками по школе отвлечь учащихся от окружающей политической жизни и революционного движения в стране. Один из киевских педагогов-чиновников довольно недвусмысленно выразил эту мысль. По поводу увеличившейся в киевских гимназиях нагрузки детей домашними занятиями, этот педагог сказал: «В настоящее время в каждом семействе ведутся неизбежно разговоры о прискорбных событиях (1881 г.! Убийство царя! — *Ш. Г.*). Необходимо устранить детей от этих разговоров. А как их устранить? Иного средства нет как только распорядиться так, чтобы все свободное у детей время вне класса было поглощено уроками».[3]

Последствиями такого положения вещей были принявшие большие размеры второгодничество и отсев, репетиторство (среди состоятельных гимназистов), а в некоторых случаях организация

[1] Арх. дело № 155520, к. 3879 («О занятиях, какие должны быть задаваемы ученикам гимназий и прогимназий на летнее вакационное время»)
[2] Там же.
[3] Киев (корреспонденция) («Педагогическая хроника», 1881, № 12).

дополнительных занятий. В печати часто можно встретить указания на то, что *репетиторство* приняло огромный размах. Попадались гимназии, которые сплошь состояли из репетиторов и репетируемых. Многие справедливо считали это огромным злом, парализующим самодеятельность учащихся.[1]

Считаясь с этим реальным фактом, некоторые педагоги признавали необходимым методически разработать этот вопрос с тем, чтобы как-нибудь устранить это зло. Они предлагали следующее решение вопроса. Репетиторов могут иметь только определенные группы учеников, главным образом малоспособные. Ученик должен сам делать задаваемые письменные уроки и сдавать их учителю в том самом виде, в каком приготовлены им. Если работы ученика слабы, то репетитор может предлагать ему от себя подходящую работу. Математические задачи и переводы с русского языка репетитор никоим образом не должен делать, а указывает только на ошибки ученика. Он может объяснить и доводить до полного сознания ученика трудные места урока. Репетитор помогает, главным образом, в повторении пройденного. Учитель должен иметь дело с учеником таким, каким он бывает на самом деле, сам по себе.[2]

Другим недостатком была организация дополнительных занятий даже в воскресные дни. Правы были те педагоги, которые вместе с автором одной из передовиц на эту тему считали, что «устроители дополнительных уроков хотят как бы нарочно, посредством приема «reductio ad absurdum», показать непригодность системы, действующей в их заведениях!» [3] На гораздо более правильных позициях стояли те педагоги, которые требовали, чтобы учителя лучше поберегли свои силы, чтобы с большей энергией и с большей подготовкой вели общеобязательные уроки в течение 6 дней узаконенной учебной недели, чтобы руководители делом народного образования лучше позаботились о пересмотре программ и общих основ организации учебного дела в средней школе.

В результате огромного напряжения физических сил во вред здоровью и правильному развитию, из массы гимназической молодежи выделялась небольшая группа «пятерочников»-медалистов. Что представляла собой эта часть хорошо успевающих учащихся? Это были в большинстве случаев юноши серые, бесцветные, без какого-либо расположения к определенному занятию, лишенные сознания наслаждения трудом по какому-либо отдельному предмету, которому он мог бы отдаться всецело, с любовью,— юноши с одинаковым усердием, но зато и с одинаковым равнодушием, пассивно воспринимавшие знания.

Толстовско-деляновская школа с ее классическим кошмаром подчиняла «всех и вся» одной цели — изучению древних языков, заучиванию грамматических форм и упражнениям в «extempo-

[1] И. Белоруссов. «Репетиторство в гимназиях» («Журн. Министерства народного просвещения», 1879, № 8).
[2] Там же.
[3] «Дополнительные занятия в учебных заведениях» («Педагогическая хроника», 1879, № 2).

ralia». Индивидуальные склонности и интересы учащихся игнорировались и подавлялись. Она подводила всех под один «классический» шаблон, всех стригла под единый гребень, не давала своим питомцам возможности полюбить и с любовью и охотой заняться интересующим предметом.

Вот почему эта группа учащихся многих передовых и вдумчивых педагогов беспокоила и волновала не меньше, чем преобладающая группа неуспевающих, отсеивающихся и увольняемых.[1]

Вопрос о «переобременении учащихся непосильным трудом» стал одним из самых злободневных и волнующих вопросов, которые вызывали то чувство глубокого возмущения и негодования, то чувство безнадежного отчаяния и растерянности.[2]

Представители теоретической методики, естественно, не могли остаться равнодушными к этой мучительной проблеме, и старались найти какой-то выход из создавшегося положения. Наиболее значительную попытку в этой области сделал в одной из своих работ Н. Запольский.[3]

Запольский в общем правильно разрешает вопрос о значении домашних заданий, которые должны преследовать следующие задачи: 1) воспитание к труду, любви к нему, превращение его в радость и удовольствие; 2) приучение к самостоятельности, продумывание, осмышление полученных знаний; 3) упражнение в послушании, управлении своей волей; 4) образование привычки правильно пользоваться своим временем; 5) прочное усвоение и правильное применение полученных знаний.

Если в этих задачах более определенно и четко оттенить необходимость выполнения творческих работ, приучение применять полученные знания на практике, с одной стороны, а также приучение к техническому оформлению усвоенного материала — с другой, то можно признать, с нашей точки зрения, указанные Запольским задачи правильными.

К домашним занятиям Запольский относит: 1) заучивание наизусть; 2) приготовление к урокам; 3) письменные изложения (exercitia), сочинения, задачи по математике, физике.

---

[1] Передовица журн. «Педагогическая хроника», 1878, № 2.

[2] Вот, например, образчик характерного выступления. «Что и когда из всего этого выйдет — неизвестно; но пока дети изнуряются и изнуряются в особенности классиками, как бы впавшими в какие-то предсмертные судороги, а нам, родителям учащихся, смотря на изнурение наших бедных детей, остается лишь сказать: «до бога высоко, до царя далеко!» Остается лишь вопиять к министерству, прося скорее, скорее облегчить наших детей! Изнурение так велико, что здесь каждый день дорог, здесь медлить нельзя... Но время идет, а наши дети не сохраняются школой, а направляются и по днесь по прежнему пути изнурения. И страшно нам становится за будущность наших детей, отравляющих жизненные соки своих юных организмов Овидиями, Непотами и т. п. премудростью». (Киев, корреспонденция, «Педагогическая хроника», 1880, № 38).

[3] «Педагогический сборник», 1884, № 12 («Домашние учебные занятия учащихся»).

Постановка домашних заданий зависит от ряда условий школьной жизни: от численности класса, различного уровня знаний учащихся одного и того же класса, от трудности контроля за исполнением заданных работ и т. д.

Запольский пытается наметить определенную стадийность, постепенность в развертывании домашних заданий, для чего он предлагает следующие положения. В *низших* классах домашние занятия идут за ходом преподавания и носят характер, главным образом, повторения, в *средних* — они следуют параллельно ходу преподавания и требуют отчасти повторения, отчасти приготовления, в *высших* — преподавание должно идти вслед за домашними занятиями. Например, при изучении литературного произведения в низших классах чтение и объяснение, устное изложение учениками должны иметь место в течение урока, а дома имеет место только повторение; в средних классах уже нужно ученикам дома вдуматься в содержание произведения, приготовить устное изложение, а учитель на уроке систематизирует, обобщает; в высших классах домашняя работа учеников имеет своей целью накопить материал, который потом будет использован учителем для содержания теоретического и исторического курса словесности. Вообще ученики должны в своих домашних занятиях постепенно переходить от деятельности подражательной к деятельности самостоятельной. Нарушение этого правила — причина обременительности учащихся.

Правильная организация домашних заданий зависит от характера проведения урока, от предварительной подготовки к ним учащихся в классе. Здесь Запольским предлагается ряд вполне рациональных приемов и советов, которыми должен пользоваться учитель для облегчения ученикам их домашней работы. В конце урока пройденное должно быть повторено одним из учеников в связном изложении. В преподавании иностранных языков вокабулы должны изучаться в классе при помощи перевода примеров из хрестоматии и упражнений во фразеологии; учитель обязан практиковать анализ форм, являющихся главными составными частями упражнений, объяснить правила, анализировать аналогичные фразы, имеющие значение образцов для исполнения.

При задавании какого-нибудь литературного произведения надо предлагать учащимся ряд вопросов по данному произведению. По истории и географии тоже полезно составлять в конце урока маленькую схему-план, а по заключении известных отделов истории — хронологические таблицы. По грамматике, родному и иностранному языкам, математике все теоретические выводы, положения, формулы и т. д. нужно в точной и определенной редакции формулировать в классе. Нужно практиковать анализ аналогичных задач в классах, повторение заданной для домашнего упражнения задачи с вопросами к ученикам, чтобы

убедиться, как понимают они задачу, метод ее решения, ход и порядок действий и т. п.

Работы для упражнений (exercitia) должны отличаться простотой, несложностью композиции материала; упражнения по языкам не должны заключать сочетания многих форм; в задачах по арифметике нужно употреблять небольшие числа, так как ученик, допустивший ошибку в вычислении, при больших числах не в состоянии бывает отыскать ее, а только путается и мучается (в низших классах). В задачу (в младших классах) не должно входить много действий. Нужно исключить из домашних заданий: написание многочисленных примеров и таблиц, склонений и спряжений, обширные анализы грамматических форм, письменные переводы с иностранного языка (они ведут к образованию грамматических и стилистических погрешностей в пользовании родным языком), обширно мотивированные корректуры классных и внеклассных упражнений (их переписывание ведет к новым ошибкам), переписывание начисто исправленных exercitia и extemporalia (можно переписывать только исправленные части этих работ), не допускать составления лекций и записок по истории, естественным наукам, математике, физике и т. д. Совершенно нужно изгнать штрафные работы.

Мы подробнее остановились на статье Запольского потому, что она, во-первых, представляет собою одну из наиболее видных работ этого периода по данному вопросу, а, во-вторых, еще и потому, что в ней много ценных и важных положений. В этой работе делается попытка ответить на вопрос о задачах домашних заданий, их видах и постепенном усложнении. Весьма правильна тенденция Запольского поставить вопрос о связи домашних заданий с ходом урока, его методикой. Правильно в общем поставлен также и вопрос о требованиях к домашним заданиям.

Мы уже раньше сказали о тех поправках, которые следовало бы сделать в разрешении Запольским вопроса о задачах домашних заданий. Точно так же нельзя считать правильным предлагаемое им деление заданий на три вида: совершенно ясно, что выделение «приготовления к урокам» как какого-то особого вида домашних заданий по своей неопределенности и общности ничего не дает в смысле выяснения вопроса. И вообще констатирование трех видов заданий: «заучивание наизусть», «приготовление к урокам», «письменные изложения», не говоря уже о неубедительности, явно недостаточно, так как требуется гораздо более конкретная разработка этого вопроса, при которой было бы предусмотрено все разнообразие заданий (зарисовки, решение задач, работа над текстом, элементарные упражнения, изложения, сочинения, работа над картой, хронологическим, статистическим материалом, переводы и т. д.).

Точно так же нельзя признать удачным тот признак, который кладется в основу установления стадийности домашних заданий, а именно: повторение и приготовление и отнесение первого вида,

главным образом, к младшим классам, а второго — к средним и старшим. Правильнее было бы положить в основу стадийности домашних заданий характер умственной самодеятельности и степень самостоятельности мышления, требуемые теми или другими видами домашних работ. Эта задача — воспитание уменья самостоятельно работать, самостоятельно мыслить — должна, конечно, стоять и в младших классах, где домашние задания не могут исчерпываться одним повторением. А с другой стороны, понятие «приготовление» по своему содержанию еще не говорит о той внутренней, активной мыслительной природе домашних заданий, которая должна быть характерна для средних, в особенности для старших классов. Совершенно незакономерно говорить о подражательной деятельности в домашних заданиях, так как развитие самостоятельного мышления должно иметь место в домашних заданиях всегда и везде, даже в младших классах.

Несмотря на эти и другие недочеты, имеющиеся в работе Запольского, она все-таки заслуживает внимания и должна быть оценена как одна из лучших в литературе по данному вопросу.

Вопросы организации и методики домашних заданий получили освещение также в работе М. Штарка.[1]

Штарк считает вопрос о домашних нагрузках чрезвычайно сложным. Каждому отдельному учителю не может быть предоставлено право решать вопрос о размерах домашних работ. Даже лучшие из инструкций по этому вопросу недостаточны для того, чтобы полностью предотвратить обременение уроками. Штарк предлагает предоставить учителю право для каждого часового урока назначать полчаса домашних занятий. Располагать бо́льшим временем может учитель только в исключительных случаях (для сочинений, опытов, черчения карт и т. д.), но по соглашению с другими учителями. Если он не укладывается в это время, то виноват он сам, т. е. его неумелое преподавание, а иногда школьное расписание или неправильно составленная программа курса. Ни в коем случае не должно быть предоставлено учителю право задавать на праздники или на каникулярное время работы по своему усмотрению. Должна быть установлена следующая норма времени: для I и II классов — $1^1/_2$ часа, для III и IV классов — 2 часа, для V и VI классов — $2^1/_2$ часа, для VII и VIII классов — 3 часа. Необходимо поэтому выработать точный «план занятий» и внести его в классный журнал. Для тех работ, которые учитель имеет в виду задавать на дом, он должен пожертвовать получасом классного урока и заставить учеников работать под его наблюдением. Узнав, сколько сделали способные и сколько слабые ученики, он может взять из этих данных среднее. Таким образом устанавливается, сколько именно можно требовать от среднего ученика. Нужно также внимательно определить характер домашних работ. Они

[1] М. Штарк. Домашние работы учеников (журн. «Гимназия», 1888, №, 1).

должны вытекать из преподавания или же служить связью со следующим уроком. Всякие механические и торопливые переписывания того, что было в классе, должны быть безусловно отвергнуты.

Мы видим, что в работе Штарка вопрос ставится больше в организационном плане. Правда, ряд его указаний и советов (разрешение этого вопроса в общешкольном плане, по договоренности всех преподавателей между собой; установление определенной нормы в часах; изучение учителями темпов самостоятельной работы учеников; характер домашних заданий и требование к ним) нужно признать, несомненно, правильным и целесообразным.

Сложные методические вопросы, связанные с домашними заданиями, у Штарка однако обойдены. В этом отношении работа Запольского дает больше.

Надо сказать, что и деятельность Министерства народного просвещения, приступившего в начале 90-х гг. к «изучению» вопроса, а также большинство работ этих же годов по этому вопросу тоже носит больше организационный, чем методический характер.

Обратимся к не совсем удачной попытке Министерства народного просвещения в 1891 г.[1] Оно занялось вопросом о количестве времени, потребного ученикам средних способностей в средних учебных заведениях для домашнего приготовления уроков. Был собран большой материал из всех учебных округов. Его обобщил в Ученом комитете Бакст (2 декабря 1891 г.). Бакст указал, что материал собирался без всякой системы, а поэтому картина получается очень неясная, неопределенная.

Замечается огромное различие во времени в одних и тех же классах: так, например, в младших классах петербургской 9-й и псковской гимназий дети тратят от 1½ до 4 часов, а для этих же двух классов в петербургской 10-й гимназии показано от 1 до 3 часов.

То же самое и в средних классах: в петербургской 9-й гимназии от 3 до 5 часов, в петербургской 10-й гимназии от 2—5 часов, вологодской 3—6 часов, в трех старших классах царскосельской гимназии $2^3/_4$ часа, а в псковской 5—6 часов, т. е. ровно в два раза больше.

Средние величины времени для домашних заданий учеников средних способностей: в киево-печерской гимназии 2 часа 15 минут, в киевской 1-й — 4 часа, в лубенской гимназии 4 часа 52 мин., в прилукской гимназии — 5 часов.

Ученый комитет нашел, что эти данные ничего не дают, так как материал собирался случайно. Решили продолжить эту работу, но на основе более правильных систематических наблюдений. Из дела не видно, чем кончилось это исследование. Оно, очевидно, не было осуществлено.

[1] Об этом можно получить яркое представление из арх. дела № 177899, к. 4288.

Делянов же, не дожидаясь новых данных, под давлением все еще не успокоенного «общественного мнения» издал 24 мая 1892 г. циркуляр за № 9496, в котором он, однако, использовал собранный материал. Делянов в этом циркуляре принимает позу человека, борющегося с «обременением», с перегрузкой учащихся, хотя, как мы это раньше выяснили, эта перегрузка являлась не случайным обстоятельством в толстовско-деляновской школе, а логически вытекала из всей политики, направленной на отвлечение учащихся большой их занятостью школьными занятиями от «тлетворных» и «вредных» влияний революционного движения в стране.

Делянов в своем циркуляре лицемерно жалуется на то, что на местах имеет место большой разнобой в этом вопросе. Во многих гимназиях нагрузка правильная, а именно: в приготовительном классе — $1^1/_2$ часа, в двух низших — 2 часа; в трех средних — 2—3 часа, в трех высших — 3—$3^1/_2$ часа. Однако Делянов вынужден признать, что есть и такие гимназии, в которых имеет место слишком большая перегрузка, а именно:

Гимназии	Часы			
	в приготовительных классах	в двух низших классах	в трех средних классах	в трех высших классах
Витебская	$1^1/_2$—3	2—4	4—5	$4^1/_2$—6
Киевская 3-я	2	2—4	3—5	4—7
Прилукская	2—3	4—5	6	7
Лубенская	3—4	4	5—6	6—7
Сумская	3—4	4—5	5—7	5—7
Псковская	$1^1/_2$—2	$1^1/_2$—4	4—5	5—6
Томская	—	$2^1/_2$—3	$3^1/_2$—$4^1/_2$	5—6
Херсонская	$1^1/_2$—2	2—3	3—5	4—6

Средний вывод получается такой: в приготовительном классе — 1—2 часа; в двух низших от 2—3 часов; в трех средних 3—4 часа; в трех высших 4—5 часов. В конце циркуляра даются некоторые, правда, весьма куцые методические указания с целью улучшить постановку домашних заданий. Министерство предлагает: 1) изучить причины чрезмерного обременения учащихся; 2) обратить внимание на молодых педагогов, часто не владеющих методикой преподавания, допускающих неправильности преподавания; 3) не задавать плохо объясненных уроков, а в младших классах учитель тут же разучивает уроки с детьми, возможно чаще повторяет на уроке; 4) не задавать сложных тем для сочинений, требующих к тому специальных пособий; 5) обращать внимание на отбор задач; 6) согласовывать домашние задания с общим планом классного преподавания; 7) урегулировать повторения по отдельным предметам; 8) классные на-

ставники и преподаватели должны инструктировать и оказывать помощь «менее даровитым» и т. д. Вся эта демагогия, которой заполнен циркуляр Делянова, нужна была ему для того, чтобы успокоить «общественное мнение» и создать ложное впечатление, будто бы Министерство серьезно озабочено устранением перегрузки учащихся.

Для обоснования этой официальной точки зрения был использован околоминистерский методист Мор, написавший ряд статей по этому вопросу.[1] Мор даже стал на точку зрения отрицания перегрузки учащихся.

Позиция этого апологета официальной казенной педагогики такова: там, где строго следуют министерским указам и требованиям,— там все хорошо, в высшей степени благополучно и никакой перегрузки нет. Там же, где есть перегрузка — виновата семья, дети.

В своих статьях Мор дает большой материал по данному вопросу, но, главным образом, цифрового и организационного характера. Он провел большое количество наблюдений и исследований в одной из Петербургских гимназий, где он состоял директором, и пришел к заключению, что перегрузки у учащихся нет.[2] Обязательную умственную работу в классе и дома он изображает в виде следующей таблицы:

Классы	Часы		
	классная	домашняя	всего
Приготовит.	2,26	0,44	3,11
I	2,54	1,10	4,4
II	3,12	1,15	4,27
III	3,40	1,45	5,25
IV	3,58	2,10	6,8
V	3,58	2,30	6,28
VI	3,58	2,55	6,53
VII	4,7	3,00	7,7
VIII	4,7	3,00	7,7

Картина, нарисованная Мором в этой таблице, по нашему мнению, никак не может считаться типичной для массовой школы. Если выведенные им средние цифры отвечают действительности, то это, может быть, объясняется теми мероприятиями, которые проводились им в этой гимназии больше 10 лет и которые сводились к следующему: 1) никогда не требуется от учеников III—VIII классов домашнего приготовления к пяти урокам, а от учеников низших классов не более чем по трем урокам; 2) к тем дням, в которые ученики представляют домашние сочинения, домашние уроки вообще не задаются.

На домашнее чтение полагается: в низших классах (до IV класса) по 30 минут, а в остальных — по 1 часу.

Этими несколькими замечаниями и исчерпывается все методическое содержание статей Мора.

[1] Я. Мор. «К вопросу об обременении учеников наших гимназий» («Русская школа», 1891, № 10, 11, 12; 1893, № 3, 4).

[2] Были и другие педагоги, которые вопреки очевидным фактам отрицали перегрузку в школе. Так, например, А. Громак-Громоченко издевательски озаглавил свою статью «О переобленении учащихся», в которой он просто отрицает факт переобременения и утверждает, что ученики, наоборот, ничего не делают. Конечно, такое необоснованное, лживое заявление противоречит широко и хорошо известным фактам. («Педагогический еженедельник», 1894, № 12).

На вопрос об обременении откликнулся также известный педагог Вессель. Но он считал, что единственный выход — это не сокращение часов занятий или домашних заданий, а сокращение программного материала.[1]

Вопрос о домашних заданиях в целом, естественно, окончательного разрешения не получил.

Повторение

Повторение в теории и практике дореволюционной школы занимало видное место. Об этом говорят широко распространенные старинные школьные изречения: Tantum scimus, quantum memoria tenemus (мы знаем столько, сколько удерживаем в памяти); Repetitio est mater studiorum (повторенье — мать ученья). Внимание повторительной работе — это одно из сильных мест дореволюционной школы, хотя повторение в большинстве случаев протекало скучно, сухо и однообразно. Мы же, следуя целям и методу нашей работы, постараемся и в этой области выявить наиболее интересный и ценный опыт работ отдельных школ и педагогов. В главе V было показано, что вопросам повторения уделено достаточно внимания в учебных планах и программах.

Нельзя сказать, чтобы вопрос о повторении, даже в его общепринципиальном плане, был бы вполне ясен и не вызывал никаких дискуссий. На страницах педагогической прессы, правда, в конце обозреваемого периода, в 90-е гг., некоторые педагоги даже считают нужным выступить со специальными статьями в защиту прочности знаний и необходимости повторения. Повод для таких выступлений дал видный педагог Роков, который на страницах «Вестника воспитания» выступил против увлечения повторительной работой в школе, против ориентировки на память, за то, чтобы учитель разучивал с учащимися материал на уроке.

Против такой позиции «Вестника воспитания» правильно выступил видный педагог Краевский со статьей «Обучение и заучивание. Психологические соображения». Ярый сторонник прочности знаний и широко поставленной повторительной работы в школе Краевский, верный заветам К. Д. Ушинского, опираясь

[1] Я. Вессель. «К разъяснению вопроса об облегчении учебных занятий гимназистов» («Русская школа», 1890, № 3). Такую же точку зрения защищает и С. Будаевский в своей статье «К вопросу о переутомлении учащихся» («Русская школа», 1891, № 4).

на психологию, доказывает, что механическая (даже автоматическая работа) тоже необходима и важна, что нельзя всю работу в школе строить на основе сознательности, как это делает Роков, так как и бессознательный момент имеет тоже огромное значение.

Если не считать единичных выступлений, то вопрос о важности повторения в школе не подвергался сомнениям. Вопрос шел только о том, как понимать повторение и как оно должно быть поставлено в школе.

Уже в 70-е гг. появляется в педагогической печати несколько специальных работ по вопросу о повторении в школе.[1]

Если подытожить весь материал, то получается следующая теория этого вопроса. Понимание и запоминание идут рука об руку. Повторение может быть разделено на две части: 1) *упражнение;* 2) *учение наизусть.*

Под упражнением понимается столь частое и разностороннее повторение одного и того же предмета, что применение выученного становится более или менее бессознательным.

Заучивание наизусть касается не только содержания, но требует также точной передачи формы.

Главное для повторения — это установление связи новых представлений с ранее полученными; чем разностороннее и теснее эта связь, тем дольше и прочнее усваивается материал, но эта связь должна быть не внешней.

Повторение должно содействовать образованию системы знаний и развитию умственных способностей. Дело не в запоминании всех деталей и частностей: это может быть даже опасно. Необходимое условие плодотворного повторения — это то, чтобы оно служило связью между различными сведениями. Повторение не может быть поэтому стереотипным воспроизведением пройденного, хотя в некоторых случаях нужно и это (краткое выражение правил, математических законов в виде формул и т. д.).

Настоящее повторение — это не простая проверка знаний, внимания или прилежания ученика, но это учение, связывающее, дополняющее и обобщающее и вместе с тем упражнение умственных способностей. Нельзя, конечно, смешивать повторение с простой проверкой знаний. При повторении роль учителя громадна: он должен внести каждый раз что-то новое, сделать старое новым одной постановкой материала в измененном виде, содействовать приведению в стройную систему и связь всех знаний и мыслей. Такое повторение имеет большое значение для дополнения, установления связи и обобщения материала. К такому повторению требуется тщательная подготовка: ему предшествуют особые уроки, на которых учитель обращает внимание на трудные места в том или другом предмете, словесные особенности какого-нибудь писателя, характерные черты исторической личности, важнейшие факты и выводы, и т. д.

[1] «Педагогический сборник», 1875, № 3; 1873, № 9.

Такое повторение не может быть предоставлено самим ученикам. Неверно мнение учеников: «Нам нечего приготовлять для этого урока, потому что будет повторение». Очень вредно повторение в стереотипной форме, когда учитель спрашивает по трафарету, ученики отвечают без умственного напряжения, без интереса и без пользы для углубления знания и развития. Такое повторение вызывает отвращение у учителей и учеников. Поэтому должна быть тщательно продумана методика урока по повторению: нужно предоставлять известную свободу ученикам, но вместе с тем учитель не должен выпускать руководства из своих рук, не расплываться в частностях, умело ставить вопросы, не уклоняться от цели.

Различаются три рода повторения: 1) *непосредственное,* которое следует за изложением урока; 2) *более широкое* — по истечении более продолжительного срока; 3) *обозревающее* — в конце целого отдела.

Само преподавание предполагает повторение. Это те элементы повторения, которые имеют место почти на каждом уроке, когда учитель устанавливает связь со старым материалом, использует одно и то же предложение для нового правила и повторения старых; во время чтения спрашивает старые правила; в связи с новым арифметическим законом повторяет прежние действия, по поводу новых исторических или географических данных, припоминает старые и т. д.

Более широкое повторение охватывает материал, пройденный в более продолжительный срок, и предполагает не столько буквальное воспроизведение ранее усвоенного, как разностороннюю взаимную связь отдельных частей, нахождение общих и отличительных признаков. Такой способ повторения носит характер «группирующий», «располагающий», «характеризующий». Например: сравнение и расположение по категориям сходных явлений речи, характеристика особенностей изложения и содержания произведений данного писателя и т. д., сопоставление различных геометрических фигур по их сходству или образованию; повторение слов и фраз в их этимологической, синономической и предметной связи; в истории, кроме последовательности цифр, годов и фактов применяются синохронистические элементы, выяснение различных внутренних отношений и т. п. Такое повторение дополняет и углубляет материал.

Такой же приблизительно характер носят повторения по окончании целого отдела или в заключение семестра. Обозрение, заключение пройденного курса очень важно, но оно обязательно должно давать что-нибудь новое, углубляющее. «Если же выученное прежде повторяется в неизменном виде, но только с прибавлением новых частей, то внутреннего расширения нет, а есть только прибавление материала».

Повторение в старших, средних и младших классах носит различный характер.

В младших классах ученики еще не в состоянии не только произвести общий обзор обширного отдела, но и связать как следует выученное. Здесь, собственно, имеет место установление внешней связи, аналогии между предметами, упражнения и применение знаний (приложить этимологические формы к разнообразным оборотам речи, повторение в географии названных мест с указанием их относительного расположения и т. д.; применение и повторение известного правила счисления на новых примерах и т. д.). Стереотипная форма здесь закономерна (например, при описании естественно-исторического предмета), хотя надо упражнять учеников в изменении формы, а также в установлении связи с предыдущим (прежние формулы, правила должны применяться в самых разнообразных случаях; признаки растений нужно сравнивать между собою для вывода общих положений). В младших классах не должно быть больших повторений.

Иное дело *в средних и старших классах*. На каждом уроке один или несколько учеников повторяют содержание предыдущего урока, но самыми разнообразными способами (вторичный перевод наиболее трудных мест, доказательства в математике в правильной и систематической форме). С течением времени повторения должны расширяться в своем объеме, но это не значит, что весь материал во всем объеме воспроизводится вкратце вновь. Тут тоже важен общий обзор, взаимная связь, дополнение и углубление пройденного.

Например,[1] переселение народов ученики излагают, повторяют по группам народов по географическому расположению местностей, по содержанию событий. Одни ученики излагают историю каждого племени, следуя хронологическому порядку с указанием различных мест его пребывания; другие должны сказать, в каком порядке, какие племена и в силу каких событий занимали те или другие части римской империи; третьи должны описать сменяющиеся состояния этой империи, или привести параллели между главными из переселяющихся народов, или изложить влияние христианства на различные племена и на политическое устройство средней и южной Европы, или различные отношения переселяющихся племен к западной римской империи и т. д.

Таким образом, материал повторяется в самых разнообразных направлениях. Или другой пример. Повторение темы о Горации проходит так, чтобы ученик получил живое представление о личности, поэтическом даровании, нравственном, политическом и общественном направлении и значении Горация. Для этого сопоставляются, сравниваются близкие между собою оды (описание природы, стихотворения политического характера, стихотворения религиозного или праздничного содержания, сравнение в метрическом и грамматическом отношениях). При повторении физики указывается на взаимодействие всех физических сил. После отдела звука, света, теплоты делаются разнообразные сравнения, ввиду общности главных законов (распространение, отражение и т. д.).

Повторение *математики* проводится посредством связного изложения какой-либо части курса, сопоставления и сравнения отдельных групп и вопросов. Примерные темы: свойства равнобедренных или прямоугольных треугольников, связный обзор теорем об измерении углов дугами, кругами, измерение окружности и т. д.

По географии изученные явления и достигнутые результаты должны сопоставляться сравнительно. Повторение не должно иметь значения простых проверок и ограничиваться спрашиванием заданного урока. Учитель должен предварительно дать руководящие точки зрения, приводящие к установлению прочных законов или, по крайней мере, широких и поучительных аналогий, например: какие страны, находясь в одной и той же широте, отличаются, однако, по климату; каков профиль известного континента и т. д. Все это должно быть скомбинировано с прочими частями курса. Для того, чтобы повторение возбуждало учащихся к самодеятельности и к ясному представлению явлений, следует требовать от учащихся связных описаний, не только таких, которые касаются отдельной страны, горной цепи и т. д., но и таких, которые направлены, например, к проведению ясной параллели между возвышенностями и низменностями разных стран, положением, сходством и различием островов, полуостровов, распространением на земной поверхности вулканических явлений, образованием устьев рек и т. д.

По истории нужно требовать в старших классах связного изложения материала в самых разнообразных видах для того, чтобы ученик приучился ясно обдумывать данный вопрос с различных точек зрения. Чисто хронологический порядок событий никак не должен преобладать. Сопоставление римских законов в различных направлениях; расширение римского владычества по порядку завоеванных областей; группировка фактов около известной личности; краткий обзор развития нового государственного строя; последовательность сражений, данных в известной местности — такие и подобные темы нужно давать для повторения, если только преподавание шло правильно.

Во всей этой изложенной теории повторения есть ряд спорных и неприемлемых моментов. Вызывает, в первую очередь, сомнение деление повторения на «упражнение» и «учение наизусть» и неправильное разграничение, проводимое между ними, так как «учение наизусть» по природе своей тот же процесс, связанный и зависящий от упражнения. Неверно, что только при упражнении «применение выученного становится более или менее бессознательным», так как и при заучивании наизусть элементы автоматизированности, бессознательности тоже занимают видное место. Природа и механизм повторения в изложенной теории объясняются с точки зрения ассоцианистской психологии как «установление связи новых представлений с ранее полученными». Далеко неисчерпывающим и односторонним должно быть признано разграничение трех родов повторения по другой линии: непосредственное, более широкое и обозревающее.

Но если отбросить эти недостатки, изложенная теория повторения дает учителю ряд весьма полезных руководящих указаний, которые улучшают работу школы в этой области.

Раньше всего эта теория со всей серьезностью ставит вопрос о прочности знаний, которая достигается самыми разнообразными и эффективными средствами. Повторение здесь понимается

[1] Приводятся примеры, отражающие работу гимназий, но в известной мере эти примеры поучительны и для нашей школы (конечно, с соответствующими поправками).

не как стереотипная форма прохождения материала во всех подробностях и деталях, а как процесс, содержащий в себе новые творческие элементы, при котором обращается внимание на самое главное и существенное. Всякий раз при повторении более творческого порядка учитель вносит что-то новое, связывает старые знания более внутренними и глубокими связями в стройную систему. Такое повторение содействует не только углублению знаний, но и более высокому развитию учащихся, благодаря чему из скучного, сухого и формального оно превращается в интересный для детей и развивающий их процесс. В этой теории повторения предусмотрена определенная стадийность, постепенность усложнения этого процесса в зависимости от классов и этапов прохождения курса.

В общем, повторение в том понимании, которое ему дается здесь, служит средством не только закрепления знаний, но и систематизации, углубления, обобщения их и тем самым содействует сознательности усвоения, а также воспитанию мышления.

Вопросы повторения ставятся в более поздних работах некоторых русских теоретиков, как, например, М. Демкова.[1] Демков считает, что при всяком повторении нужно выдвинуть на первый план центральную мысль и вокруг нее сгруппировать второ- и третьестепенное. Не нужно требовать повторения всего предыдущего, как делают некоторые не в меру ретивые учителя. Демков говорит об «объединительных» уроках с более широкими задачами, на которых учащиеся приучаются связывать знания, систематизировать их, оценивать значение фактов, выделять главное, обобщать материал. Ученик не только повторяет воспринятое и выученное прежде, но смотрит на него с иных точек зрения, с точки зрения системы.

Таким образом, и Демков смотрит на повторение, в первую очередь, как на средство углубления и обобщения материала.

Как же в лучшей практике школы отразились эти взгляды на повторение?

В известной мере отражение этих принципов мы имеем в той методике, которая была разработана А. Кролюницким,[2] конкретизировавшим этот вопрос применительно к истории.[3] Он исходит из совершенно правильного положения о том, что нужно связное, а не отрывочное изучение исторических событий. Обычно на уроке спрашивают старое, «повторяют» в особенности хронологию, но это повторение чисто механическое, ни с чем не связанное; уроки истории часто при таком повторении превращаются в один почти сплошной опрос. Внешние рамки событий ученик запоминает, но это не то, что требуется от уроков истории, в особенности в старших классах. *История — это не свод календарных сведений.*

[1] М. Демков. «О повторении» («Русская школа», 1887, № 7—8).

[2] А. Кролюницкий. Задачник по истории средних веков в связи с русской историей; его же. Конспект (синохронический и хронологический) по тому же курсу; см. также его статью «Задачник по истории средних веков и по русской истории» («Педагогический сборник», 1892, № 3)

[3] Мы здесь ссылаемся на опыт преподавания истории, так как представители этой дисциплины особенно много внимания уделяли вопросам повторения, а также потому, что сохранившийся материал из опыта повторения по другим дисциплинам представляет гораздо меньший интерес.

Повторение должно давать новые комбинации, требующие соображения и уменья приложить старые знания в новых условиях, пользоваться этим старым в несколько иной форме. Неправилен тот тип повторения, когда ученику прямо задается повторить по учебнику какой-либо отдел. Запоминание пройденного должно основываться не на одной механической памяти, а на деятельности рассудочной, на анализе, подведении данного случая под общее правило и т. д. Кролюницкий рекомендует при повторении практиковать приемы сравнения, синохронистического обзора и обобщения.

Автор дает следующие группы вопросов: 1) относящиеся к карте и границе территории, причем проводится сравнение: а) древней территории с территорией того же государства в наши времена, или б) объема известной территории с объемом ее в последующие эпохи средней истории; 2) относящиеся к характеру природы в известной стране; 3) относящиеся к основным периодам истории известной страны; 4) вопросы для определения значения лица, периода, события; 5) хронологические данные, стоящие в связи с предыдущим параграфом; 6) вопросы, относящиеся к пониманию известных частей урока и к целому его содержанию; 7) аналогия между однородными событиями и лицами, народами, учреждениями, характером религии и т. д.

Кроме этого Кролюницкий предлагает для повторения *задания-задачи* следующих типов: 1) синохронистическое повторение фактов; 2) хронологические данные (определение продолжительности периода, существование государств, династий и т. д.); 3) определение характера исторических явлений в политической, умственной и культурной жизни того или другого народа в определенном периоде, а также определение значения и роли, которую играли известные страны в известный период; 4) характеристики главных лиц в известный период.

Мы, следовательно, видим, что Кролюницкий предлагает довольно богатый и разнообразный арсенал вопросов, дающих возможность всестороннего повторения и углубления материала по истории. Вопросы, разработанные Кролюницким, носят разнообразный характер и направлены на проверку знания хронологии, понимание связей между явлениями, характеристику исторических лиц, сравнение отдельных исторических периодов, событий, нахождение черт сходства и различия и т. д. Весьма ценны у Кролюницкого обзоры обобщающего порядка, содержащие в себе разнообразные вопросы не только на проверку знания

фактического материала, но и на понимание связей и уменье делать выводы.

Несколько иначе подходил к вопросам повторения учитель рыбинской гимназии Н. В.[1] Он широко практиковал приемы повторения в процессе прохождения нового материала, постоянно связывая старое с новым.

Отдавая дань господствовавшему в тогдашней психологии направлению, Н. В. положил в основу своего опыта работы по повторению *принцип ассоциации.* Приучаясь в процессе повторения останавливать свое внимание на однородных исторических явлениях, сопоставлять разнородные, резче оттенять противоположные, ученики таким образом приучаются отличать существенное и важное от побочного и менее важного, делаются способными разобрать частные факты и явления на основании общих законов, сравнивать и различать между собою исторические данные, а познания в целом становятся более осознанными и прочными. Ассоциацией Н. В. пользовался как при повторении старого, так и при изучении нового (императорский титул Петра I и царский титул Иоанна IV, коронование Оттона I и коронование Карла Великого и т. д.). По изучении того или другого отдела учитель уясняет, какие из усвоенных учениками данных могут быть связаны между собою или сравнены с известными раньше.

При этом необходимо соблюдать следующее:

1. Сравнения и сопоставления должны производиться даже в сфере вновь разучиваемого материала (сравнения побед Петра Великого над шведами; сравнительная характеристика приближенных Петра Великого с выяснением и разбором положительных и отрицательных сторон их жизни и деятельности и т. д.).

2. Отдельные факты вновь разученного отрывка должны быть поставлены в связь с однородными или противоположными явлениями ранее усвоенных глав (рассмотрение главных законодательных памятников начала Руси до времени Петра Великого и сравнение их между собой по содержанию, гражданские войны в Риме и Греции; главнейшие войны Европы с Азией, их причины и следствия; территориальные размеры России в настоящее время и при вступлении на престол дома Романовых и т. д.).

3. Сравнению должны подвергаться не одни только исторические факты, но и этические явления и характеры исторических личностей (сравнение папы Григория II и патриарха Никона, Иоанна IV и короля Людовика XI, Юлия Цезаря и Наполеона; как понимает история прозвище «Тишайший» и «Грозный», данные Алексею Михайловичу и Иоанну IV; сравнение подвигов и примеров патриотизма Минина, Ивана Сусанина, Суворова, Кутузова).

[1] Н. В. (Рыбинск) «Ассоциирующий метод преподавания элементарного курса истории» (журн. «Гимназия», 1895, № 4).

4. Ассоциация оказывает существенную помощь при запоминании годов событий. Годы главнейших событий могут быть запоминаемы механически или при помощи всякого рода сопоставлений; все остальные события приводятся в зависимости от этих главных годов, события распределяются на группы, а соответственно с ними образуются группы из главных и второстепенных по важности годов. (Например, главные моменты из истории французской революции удобно распределены по пятилетиям: 1789 г.— начало революции, 1794 г.— господство террора, 1799 г.— основание новой монархии, 1804 г.— провозглашение империи, 1809 г.— высшая точка владычества Наполеона, 1814 г.— падение его и первая реставрация.)

Большое значение имеют *синохронистические* сопоставления таких исторических явлений, которые допускают возможность сравнения между собою, или находятся в близкой или причинной связи.

При сравнениях и сопоставлениях Н. В. пользуется материалом и других предметов преподавания. Кроме этого, Н. В. практикует заучивание и чтение стихов исторического содержания, чтение прозаических отрывков из исторических сочинений или хрестоматий, исторические песни, былины, сказки, саги, повести, драмы, романы, черчение исторических карт, планов городов, походов, сражений, сопоставление исторических альбомов, картины. Особое значение имеет связь с *географией,* например: развитость береговой линии и поверхность оказывают влияние на занятия и историческую роль народа; географические условия национального единства русских славян и разъединения древних греков; почва и климат, как условия исторического прогресса и т. д.

Вся методика Н. В. построена на ассоциативной психологии. Это, хотя соответствует тогдашнему уровню науки, но не может служить прочной методологической основой для построения учебной работы. Некоторые методические выводы, вытекающие из этой методологии, применительно к преподаванию истории, не могут не содержать в себе известную опасность, тем более, что со всякими ассоциациями, сравнениями и сопоставлениями в истории надо обращаться очень осторожно и тщательно, что, конечно, зависит от научной подготовленности и педагогического такта учителя.

В целом же опыт Н. В., несомненно, заслуживает внимания. Особенно ценно то, что Н. В. строит свою методику на основе психологической науки. Принцип Н. В.— «беспрерывно связывать со старым», сам по себе очень правильный дидактический принцип, который обеспечивает осуществление известного правила: «старое в новом, новое — в старом». Тем самым Н. В. реализует в известной мере взгляды Ушинского, требовавшего такого преподавания, которое предупреждает самую возможность забвения.

Принцип сравнения у Н. В. носит широкий характер, распространяется на самые разнообразные исторические явления, затрагивает оценку лиц, фактов, событий и этим самым содействует всесторонности и прочности знаний учащихся. Ценно также и то, что методика Н. В. далеко не ограничивается одним только принципом ассоциирующего сравнения, а включает в себя другие, весьма разнообразные приемы, как использование богатого материала почти из всех видов литературы, связь с географией, черчение карт, составление альбомов, синохронистические таблицы и т. д.

В известной мере этот принцип многообразия приемов в повторении имеет место в работе другого видного историка К. Иванова.[1] Иванов рассматривает вопрос о повторении в тесной связи с прохождением курса. Как врач заботится об устранении заболевания, так и педагог должен заботиться об устранении забывания (влияние Ушинского! *Ш. Г.*). В своей практической работе по преподаванию истории Иванов исходил из следующих положений:

1. Нужно установить перспективу исторических событий, выделить существенное, запечатлеть в памяти именно эту перспективу, «исторический ландшафт».

2. Учебник труден, сух, его надо поэтому расцветить, снабдить живыми и интересными комментариями.

3. Широко пользоваться историческими картами, рисунками, атласами; ввести чтение исторической литературы, прибегать к письменным работам, различным таблицам.

4. Постоянное классное повторение, как средство всестороннего рассмотрения выдающихся исторических фактов, приучает смотреть на историю как на нечто целое. Эти повторительные вопросы должны, естественно, касаться не мелочей, а наиболее существенных фактов.

5. Составление самими учениками конспектов.

6. Одновременное прохождение западноевропейской и отечественной истории должно уступить место последовательному. Во втором полугодии учащиеся, сопоставляя под руководством преподавателя эпохи и события отечественной истории с таковыми же из истории западноевропейской, будут иметь дело уже с чем-то цельным и определенным, от чего и самое сопоставление сделается более осмысленным и потеряет характер случайности и отрывочности.

При таком прохождении курса легко разрешается вопрос о повторении.

Лучше всего повторять по тем же руководствам, по которым проходили курс. Большим подспорьем должны служить конспекты, составленные самими учащимися. Ученикам нужно указывать метод, способ повторения и масштаб его. Учащиеся должны войти в лабиринт пройденного с клубком руководящей нити. Не повторять всего курса, а только самое главное. Второстепенный материал, который все равно будет забыт, должен повторяться в предэкзаменационные дни. То, что заучивается в эти дни — это не прочно, лишь бы крепко и навсегда улеглось в памяти учащихся все первостепенное. Лишь бы ученики не путали эпох, лиц и событий, научились бы понимать в известной степени им доступный смысл исторических явлений, полюбили бы историю и навсегда сохранили бы интерес к исторической книге.

Иванов, как мы видим, уже вплотную подходит в вопросах повторения к методике Ушинского. Это видно даже из одного названия его статей, где вопросы повторения ставятся как часть вопроса прохождения материала. Иванов, следуя Ушинскому, не выделяет повторения как какой-то особый вид работы, а включает его в самый процесс преподавания. Повторение в работе Иванова — это не погоня за частностями, второстепенными фактами и деталями, а неотъемлемая часть урока, содействующая глубокому, всестороннему пониманию перспективы исторических событий, их причинно-следственных связей и внутренних отношений. Если принцип ассоциации у Н. В. чреват опасностью в том смысле, что ученики могут скользить только по поверхности исторических фактов, то методика Иванова содействует более глубокому пониманию учащимися истории, проникновению во внутренние закономерности исторического процесса. В этом — основная ценность опыта работы Иванова. К этому еще надо добавить, что Иванов применяет довольно разнообразные приемы работы (наглядность, историческое чтение, составление конспектов и т. д.).

[1] К. Иванов. «К вопросам о прохождении и повторении исторических курсов» («Русская школа», 1892, № 9).

ГЛАВА VII

ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Письменные работы занимали в дореволюционной школе виднейшее место и играли большую роль в усвоении и закреплении знаний.

В преподавании таких предметов, как русский язык и словесность, древние языки, математика, отчасти и новые языки, они занимали почетное место.

Основная их цель состояла в прочном закреплении и осознании учащимися знаний, в выработке правильного, чистого литературного языка, уменья развивать и располагать мысли в логической последовательности. Письменные работы должны были также научить учащихся применять свои теоретические знания на практике (упражнения в правописании, решение задач и примеров и т. д.) и таким образом содействовать выработке у них более осознанного и самостоятельного подхода к получаемым знаниям.

Такое понимание задач письменных работ характерно, главным образом, для наиболее передовой части учительства. Представители министерской педагогики ставили, как мы увидим позже, перед письменными работами более узкие и ограниченные задачи.

Письменные работы по русскому языку

По вопросу о системе письменных работ по русскому языку, задачах, стоящих перед ними, системе и порядке их усложнения в школе существует огромная литература. С наибольшей полнотой этот вопрос освещен в двух капитальных работах Гаврилова и Белявского.

Гаврилов[1] различает три основных вида письменных работ.

Первый, самый простой вид,— это передача содержания без изменения свойственной ему формы, или, по крайней мере, без существенного изменения (списывание с книги, диктовка, изложение заученного наизусть, письменное изложение прочитанного или рассказанного).

Второй вид основан на различении в данном материале формы и содержания. Его задача — или данное содержание облечь в иную форму, или в указанную форму вложить другое содержание (например, переложение стихотворений; извлечение, перевод с чужого языка на родной, описание и т. д.).

Третий вид — сочинения. Учитель дает только тему, а содержание и форма изложения предоставляется самому ученику (характеристики, сравнения, рассуждения). Гаврилов дает подробную характеристику каждого из видов письменных упражнений и методику их проведения.

Все виды письменных работ Гаврилов следующим образом распределяет по классам: в I и II — орфографические упражнения; в III — изложение рассказа, описания и сравнения, составленные и пересказанные в классе; в IV — тоже нельзя идти дальше воспроизведения, только воспроизводимые рассказы и описания здесь должны быть сложнее и больше по объему; здесь пишутся извлечения существенного, продолжаются описания и др.; с V класса начинается период «рефлексии и аргументации», тем не менее большая часть работ V класса ограничивается воспроизведением преподнесенного или прочитанного; в VI классе начинается работа над характеристиками, в VII и VIII классах практикуются работы типа сравнения, рассуждения, сочинения и т. д.

Гаврилов в своем труде почти полностью сохранил все традиции средневековой риторики (топики, хрии, partitio, distributio, divisio, distinctio, definitio и т. д.).

[1] И. Гаврилов. Письменные упражнения.

Несколько другую систему упражнений предложил в 80-е гг. Е. Белявский.[1]

В младших трех классах практикуется только изложение прочитанных коротеньких и легких статей повествовательного содержания. Это подготовка к сочинениям. К концу курса младших классов ученики должны писать правильно синтаксически и этимологически. В IV классе Белявский применяет еженедельный строгий диктант, обращает внимание на знание грамматики и орфографию. К концу года ученики уже грамотны. В IV классе практикуется также письменное изложение кратких статей повествовательного содержания. С V класса начинается приготовление к сочинениям (в связи с курсом теории словесности). Для этого привлекаются статьи повествовательно-описательного характера.

Эти статьи должны отличаться наглядностью, простотой. Не очень пригодны описания природы (весна, осень, гроза и т. д.), какой-нибудь местности, животных, так как они требуют излишнего напряжения фантазии и не поддаются делению на части, из которых должно состоять описание. По мнению Белявского, самое лучшее для начала — это описание отдельных зданий.

Большое внимание обращает Белявский при подготовке к сочинениям на ознакомление с планом (Белявский начинает с разбора рассказа Карамзина о Куликовской битве).

Когда последовательность мыслей и план сочинения разобраны,— план пишется на доске, причем главные части обозначаются прописными буквами и ближе к краю доски, второстепенные же — римскими цифрами и пишутся под главными, несколько отступя от края доски, но на одной линии; третьестепенные — арабскими и пишутся, еще более отступя от края доски, на одной линии; если будут еще подразделения, то обозначаются прописными буквами латинскими, греческими и русскими, но все части одной степени пишутся по одной вертикальной линии, так что, по написании этого плана, последовательность мыслей в сочинении, строй сочинения, с его главными и второстепенными мыслями, представляются ученику наглядно.

После повествовательной статьи Белявский переходит к разбору описаний типа «классной комнаты» по «Детству» Толстого, затем к более трудному описанию (комната Обломова), а потом уже к описанию целого здания (например, «Домик Петра Великого в Саардаме» по Устрялову и т. д.).

После такой подготовки Белявский переходит к сочинениям, но обязательно по плану, заранее обдуманному и одобренному учителем. Срок для сочинения — месяц. Через две недели ученики представляют план, а вместе с этим у них должен быть готов и весь материал сочинения. Планы разбираются в классе. Ученик не должен писать о том, чего он ясно себе не представляет, не должен «выдавливать» из себя мыслей. Богатство плана почти всегда соответствует богатству самого содержания сочинений.

[1] Е. Белявский. Метод ведения сочинений, М., 1881.

К сочинениям приступают после того, как уже упражнялись в описаниях, составлении и анализе планов.

Первое время в VI классе Белявский уделяет подготовке к рассуждениям, путем разбора имеющихся в хрестоматии образцов, например, рассуждения Карамзина «О любви к Отечеству», предисловия к «Истории Государства Российского».

Некоторые начинают рассуждения с тем исторического характера. Белявский с этим не согласен: ученики подавлены фактами, освещение исторических фактов дают по учебнику. Белявский рекомендует темы, являющиеся как бы переходом от описаний к рассуждениям («Крестьянская лошадь», «Дерево», «Город и деревня относительно удобства жизни», «Лес», «Сад» и т. д.)

Ученики описывали окружающую их природу, окружающие их предметы; эта же самая природа, эти же самые предметы могут быть и удобным материалом для первых рассуждений. В этих темах дети будут более самостоятельными и материала здесь достаточно. План отличается простотой и определенностью. В VI классе еще нет места для исторических и отвлеченных тем.

В VII и VIII классах одна половина сочинений состоит из тем отвлеченных, другая делится между историческими и литературными. Белявский считает более целесообразными и доступными отвлеченные темы («О пользе трудолюбия», «О вреде праздности», «О пользе чтения» и т. д.), потому что они знакомы, близки учащимся, дают больше простора для их размышления, самостоятельности и т. д. Они лучше и в воспитательном отношении: «душа» ученика раскрывается больше.

Гаврилов и Белявский пытаются разрешить в какой-то мере очень важный для школы *вопрос о системе письменных работ* в школе. Белявского, правда, меньше интересует вопрос об орфографических упражнениях в младших классах. Они пытаются показать, как должны постепенно развертываться письменные работы в школе, какова должна быть их последовательность и постепенность усложнения. Работа Гаврилова еще полностью стоит на почве средневековой схоластики и риторики. Белявский делает известный шаг вперед в смысле отхода от схоластической основы в решении данного вопроса. Однако и Гаврилов и Белявский подходят к вопросу о письменных работах, в первую очередь, с точки зрения *орфографии, стиля*. Они стараются ответить на те вопросы, которые ставило перед буржуазно-помещичьей школой царское правительство, боявшееся воспитания самостоятельно мыслящих, развитых людей, хорошо разбирающихся в окружающей действительности и современной политической жизни.

Вот почему преобладающая часть письменных работ преследует, главным образом, цели орфографические и стилистические, а их тематика ориентирована на далекое прошлое, на нейтральные и неопасные предметы и явления, оторвана от жизни и политики. Совершенно понятно, что для воспитания полноценной развитой личности, политически грамотного человека, для развития творческих способностей всякие описания комнаты, дерева, крестьянской лошади и т. п. совершенно недостаточны и мало пригодны.

Гаврилов, например, прямо высказывается против отвлеченных тем, боясь свободного раскрытия «души» учащихся. Он считает, что такие темы дают повод для «многословной пустоты», «умничания», «желания рисоваться», «туманной надутости» и т. д. Таким образом, предложенные Гавриловым и Белявским системы письменных работ, несмотря на то, что они помогли тогдашней школе разрешить ряд вопросов (систематичность, длительность упражнений, многообразие их видов; приучение к последовательному и связному изложению, привитие навыков и т. д.) не могли и не были направлены на разрешение другой задачи — *воспитание развитой личности, развитие ее творческих сил и способностей.* А этот вопрос интересовал, главным образом, передовую часть учительства, которая, как мы увидим позже, и выступила против существующей системы письменных работ.

Менее громоздкая схема письменных работ была предложена в инструкциях военных учебных заведений, которыми пользовались и работники Министерства народного просвещения. Эта схема была признана приемлемой и для средней школы.

Исходя из цели письменных упражнений — развивать уменье излагать мысли с грамматической и логической правильностью и навыки выражаться литературным языком — инструкции военных учебных заведений признают два основных вида письменных упражнений: одни преследуют преимущественно цель *грамматическую,* другие — *логическую и стилистическую.*

Для приобретения учащимися навыка в грамматической правильности рекомендуются следующие упражнения: списывание с книги; писание выученных наизусть литературных образцов; диктант — предваряющий ошибки и поверочный; составление примеров на грамматические правила; составление ответов в форме простых и сложных предложений на вопросы, извлекаемые из прочитанных статей.

Письменные упражнения, в которых преимущественно преследуется цель логическая и стилистическая, включают в себя: изложение, извлечение, сочинение. Все разнообразие тем эти инструкции делят на три главных типа, исходя из известной теории варьирования формы и содержания (теория Гаврилова!): 1) работы строго воспроизводительного характера, в которых излагаются содержание литературного образца с сохранением формы, в какой изложено оно в самом произведении; 2) работы, приуроченные к определенному содержанию известного литературного произведения, но заключающие в себе требование к ученику — изложить указанный материал по форме, отличной от данного произведения; здесь ученикам предоставляется известная

доля самостоятельности (это практикуется в старших классах); 3) работы, в которых и содержание и форма вырабатываются самими учениками; здесь требуется группировка знаний (т. е. систематизация), чтение, непосредственный опыт и наблюдения, собственное размышление (это только в старших классах).

Инструкции рекомендуют следующие виды этих письменных работ: повествование, описание, рассуждение, характеристики, совмещающие в себе все указанные виды.

Легко видеть, что данная система письменных работ тоже обращает главное внимание на приобретение формально-грамматических навыков, отчасти на уменье учащихся логически правильно излагать свои мысли, и в этом плане она предусматривает ряд упражнений (списывание, писание наизусть, диктанты, изложение, сочинение и т. п.).

Как обстояло дело в школе? Каково было положение с русским языком, с грамотностью, с изучением грамматики и постановкой письменных работ?

Мы имеем некоторые данные, свидетельствующие о том, что в 60-х гг. в практике школы вопрос о грамотности не стоял так остро, как он ставился учительством позже, в конце 70-х и в 80-х гг.

Многие учителя в общем справлялись с этой задачей, в особенности те из них, которые пользовались книгами и методикой Ушинского (вопреки запретам Министерства). Известно, что Ушинский придавал большое значение в деле борьбы за грамотность грамматике, сознательному овладению учащимися грамматическими закономерностями, изучению соответствующих правил.

Ушинский был врагом схоластического, формального изучения грамматики. Он не считал, что одно знание грамматических правил само по себе обеспечивает грамотность, грамотное письмо. Для успеха в усвоении орфографии нужна практика, т. е. упражнения. Но это не механические упражнения (как это имеет место у немцев, в частности у Бормана), а упражнения, выполняемые учащимися сознательно, при полном овладении ими грамматическими знаниями, при работе мысли. Процесс овладения навыком, по мнению Ушинского, не должен быть механическим, он должен опираться на сознание учащихся.[1]

В работе учителей русской словесности 3-й харьковской гимназии Алексеева и Тимошенко можно усмотреть это стремление сделать процесс обучения грамматике возможно более сознательным.

Приведем отзыв проф. Лавровского о работе этих учителей.

Твердое знакомство с этимологическими и синтаксическими правилами у учеников III класса нераздельно связано с замечательными успехами применения их на практике, в письме. «Я приходил в восторг,— пишет Лавровский,— просматривая тетради учеников (с диктантами — *Ш. Г.*). При совершенном отсутствии у многих из них ошибок грамматических, встречалась та правильная и разумная расстановка знаков препинания, которая наглядно свидетельствует о вполне сознательном усвоении синтаксиса: словесные ответы на заданные мною вопросы только подтвердили действительность подобного знания учеников-детей. Не менее отрадны и успехи учеников V класса». Им предлагалось изложить собственными словами мысли какого-нибудь известного им стихотворения, или на данную легкую задачу написать короткий ответ. «Даже посредственные ученики обнаружили при этом достаточное уменье выражать на письме гладко и плавно свои мысли».[1]

[1] Д. Н. Богоявленский. Очерки психологии усвоения орфографии, изд. АПН, 1948.

Не менее интересен опыт другого учителя русской словесности в младших классах новочеркасской гимназии Сланского. О ней сообщает проф. Борисяк, ревизовавший эту гимназию.

Сланский ставил перед собою задачу — научить детей свободно читать по-русски и, выражаясь грамматически правильно, передавать логически свои и чужие мысли устно и письменно. Занятия ведутся так.

В I и II классах проводится свободное чтение, когда воспитанник каждому отдельному слову и предложению читаемого придает тот смысл или тот оттенок чувства, какой в них заключается, и когда он, сверх того, читает внятно и раздельно. Читающий должен для этого понимать значение каждого слова, отдельного предложения и основную мысль целого. Сланский, избрав какое-нибудь образцовое произведение (песни Кольцова, стихотворения Пушкина, отрывки из сочинений Аксакова, «Детство и отрочество» Толстого), рядом вопросов, предлагаемых ученикам, выясняет, что ни одно выражение не осталось для учащихся непонятным. Затем учитель учит детей читать внятно, раздельно, с хорошей дикцией. Для этого он пользуется, главным образом, баснями Крылова. Для того, чтобы развить в учениках способность выражаться правильно и точно по-русски, Сланский, кроме заучивания наизусть лучших произведений, небольших по объему (при этом ученики обогащаются словами и литературными оборотами речи), старается разнообразить рассказ при передаче воспитанниками прочитанного, исправляет каждое неточное выражение и неправильный оборот речи.

Диктовка, по убеждению преподавателя, есть медленное чтение. Давая воспитанникам возможность отыскивать отношение слов в предложении и расставлять знаки препинания, он приучает их вдумываться в смысл написанного, а не довольствоваться механической передачей на бумаге или доске отдельно произносимых слов. В результате, ученики уже на второй год пишут, соблюдая знаки препинания (разумеется, не все и не везде).

Продиктовав, учитель разбирает каждое отдельное слово и восстанавливает его начальный вид, стараясь показать при этом и основание, почему известное слово нужно писать так, а не иначе. Это последнее заставляет его знакомить учеников с правилами грамматики. Так, заметив, что ученики сливают предлоги со словами там, где не следует (при именах существительных) и разделяют там, где не следует (при глаголах), Сланский знакомит учеников I класса с частями русской речи, склонениями всех имен и спряжениями глаголов, прибегая к разбору состава слова, его корня, приставки и окончания. Исправив написанное, учитель разбирает предложения, что дает ему возможность познакомить учеников с главными правилами синтаксиса. Продолжая ту же самую работу во II классе, он достигает того, что ученики пишут довольно правильно, удовлетворительно знают этимологию русского языка и основные правила синтаксиса.

Во II классе Сланский, кроме того, заставляет учеников, вместо обычных домашних уроков, излагать на бумаге своими словами прочитанное и разобранное в классе или рассказанное им.

[1] «Современная летопись. Известия о состоянии гимназий» («Журн. Министерства народного просвещения», 1867, апрель).

В III классе, продолжая то же самое в больших размерах, Сланский усиливает опыты переложения прочитанного и разобранного. Из грамматики проходится синтаксис русского языка.

В IV классе русская грамматика проходится систематически. Практические упражнения в этом классе состоят в разборе народных лирических песен и других легких лирических стихотворений. При этом обращается внимание на логическую связь и последовательность в изложении и практическим путем объясняются главнейшие законы мышления. Проф. Борисяк пишет: «Разумность метода, живость и занимательность изложения, легкость восприятия учениками преподаваемого, симпатичность обращения наставника с детьми — все это вместе ведет к отрадным результатам преподавания русского языка в Донской гимназии.[1]

Как нам кажется, ни проф. Лавровский, ни проф. Борисяк в своих очень положительных отзывах об интересной работе этих учителей не отмечают самого главного и ценного, что характерно для этих мастеров. А самое ценное, что содержится в этих отзывах, заключается — с нашей точки зрения — в том, что *эти учителя учили именно языку,* а не правописанию, учили учащихся сознательно овладевать грамматикой, умело и сознательно пользоваться в практике речи грамматическими правилами. Как видно из этих отзывов, учителя Алексеев, Тимошенко, Сланский освободились от схоластических методов изучения грамматики, от бессмысленного заучивания по бездарным учебникам грамматических правил, форм, исключений. На уроке этих учителей дети изучали русскую речь, живую, выразительную, на лучших образцах русской художественной литературы. Сланский обращал внимание на осмысленное восприятие, сознательное понимание значения каждого грамматического правила, отдельного приложения и основной мысли целого. Эти учителя сумели также правильно и разумно проводить тренировочные упражнения. Диктант, например, для них не механический процесс передачи на бумаге отдельно произносимых слов, а сознательный процесс усвоения грамматик и вдумывания в смысл живого текста.

Алексеев и Тимошенко, как и Сланский, учили учеников выражать гладко, плавно и грамотно свои мысли. Эти учителя отнюдь не игнорировали ни грамматики, ни орфографических письменных упражнений. Они только их ставили умело, педагогически целесообразно.

Даже такой реакционер, как проф. Лавровский, вынужден был дать положительный отзыв о работе этих учителей, который он, вероятно, хотел вместе с Д. Толстым использовать как аргумент против увеличения количества часов на русский язык.

В *70—80-е гг.* количество часов на русский язык было сокращено. Хотя программы 1871 года усилили удельный вес письменных работ и по русскому языку, состояние этого предмета

[1] «Современная летопись» («Журн. Министерства народного просвещения», 1867, апрель).

в школе не только не улучшилось, но стало значительно хуже. Творческая мысль учительства, как известно, подавлялась. Искоренялось влияние методики Ушинского, пособия которого были запрещены. Усугублялся схоластический характер преподавания и русского языка. Методическое новаторство и творчество учителей было чрезвычайно затруднено (как мы знаем, не только съезды учителей, но и «педагогические собрания» были запрещены). При этих условиях усиление роли письменных работ по русскому языку, проводившихся в школе чрезвычайно формально, сухо и методически нецелесообразно, сыграло отрицательную роль. Они только обременяли учащихся и не содействовали поднятию их общего развития и улучшению грамотности.

Большими недостатками страдало преподавание грамматики, которое не содействовало разрешению основной задачи — овладению русским языком, грамотной устной и письменной речью. Против такой безобразной постановки грамматики горячо протестовал Добролюбов, писавший, что «забивают головы у дитяти формами склонений и спряжений и вместо живой речи и здравого смысла давали ему кучу грамматических формул и исключений до мертвых схоластических терминов».

В конце 70-х гг. отдельные наиболее передовые учителя делают попытки выйти из создавшегося трудного положения путем усовершенствования методики своей работы. Так, например, поступает учитель Страхов,[1] который исходит из мысли Ушинского о том, что работа в младших классах — дело нелегкое и должна охватить самые разнообразные виды занятий.

При занятиях грамматикой в младших классах ученику нужно постоянно возвращаться к конкретному факту, предложению. В процессе объяснительного чтения Страхов старался приучать детей глубже вникать в смысл слов и предложений, понять логическую связь и последовательность в построении статьи. Наглядные беседы и связанные с ними детские сочинения он применял как средство для приучения к наблюдательности. Широко применял он также описание учениками предметов, рассмотренных в классе.

Чтение статей в классе используется Страховым не только как средство для сообщения знаний, но и как материал для упражнений в сознательном чтении и развитии речи. Страхов связывает вопрос о приучении к правильному письму с развитием мышления (и здесь сказывается влияние Ушинского).

Занятия по грамматике Страхов сочетал с работой над умственным развитием учащихся, с выработкой правильного отчетливого произношения, с осмысленным восприятием текста.

[1] А. Страхов. «О преподавании русского языка в гимназии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1879, № 12).

Но вместе с тем Страхов[1] уделял серьезное внимание упражнениям в правописании, применяя для этого разбор слов со стороны их правописания, списывание, диктант. Первый прием он проводил по методике Ушинского. Для списывания он давал уже разобранный материал, как в отношении смысла, так и со стороны звуков и букв. Списывание должно быть сознательное.

Страхов применял также широко в своей работе диктанты. У Страхова мы имеем диктанты разного рода, а именно:

1. Диктанты, имеющие целью приучить учеников правильно писать уже известные им слова, воспроизводить полученные прежде звуковые и зрительные представления и выражать их на письме. При этом предупреждается возможность ошибок. Он давал слова, уже достаточно знакомые ученикам.

При исправлении ошибок проводятся особые упражнения: слова, в которых оказались ошибки, пишутся учениками по несколько раз, подбираются сходные с ними слова, указывается какое-либо руководящее правило.

2. Диктанты, имеющие в виду вывод или применение орфографического правила. Указывается детям, как писать те части диктуемого материала, которые не относятся к правилу, и предоставляется им самим решать, как писать то, что относится к правилу. Затем формулируется правило, которое немедленно применяется на последующих примерах.

3. Проверочный диктант имеет в виду обнаружить уровень и характер успехов по правописанию. Страхов его применял преимущественно для того, чтобы определить, какие ошибки свойственны ученикам и какие слова и фразы следует выбирать для диктанта.

Как видно, Страхов не отказывался от применения традиционных видов письменных работ.

Иначе подходит к этому вопросу значительная группа передовых педагогов в начале 80-х гг. (Шереметьевский, Разыграев, Балталон и др.). Эти педагоги подвергают резкой критике всю существующую систему письменных работ в школе, которую они считают нужным коренным образом пересмотреть. В своей борьбе против тяжелой действительности в толстовской школе эти педагоги-новаторы дошли до крайних увлечений, нарушили традиции Ушинского, ошибочно встали на путь отрицания грамматики.

Некоторые из них вопрос о сознательности при обучении грамотности, которому Ушинский придавал огромное значение, заменили вопросом о роли слуховой или зрительной памяти в усвоении орфографии. Так, например, Шереметьевский ошибочно доказывал, что искусство орфографическое — искусство трудное, что вера в чудодейственную силу диктовки ни на чем не основана. Орфография есть искусство графическое (зрительное), а потому письмо со слуха под диктовку — средство вообще нецелесообразное. На успех обучения огромное влияние оказывает степень орфографического чутья, а также и степень общего развития учащихся. Шереметьевский требовал тщательного пересмотра действующих орфографических правил с целью их сокращения и упрощения, а также пересмотра письменных работ в школе.[1]

[1] Страхов. «Об элементарном курсе родного языка» («Журн. Министерства народного просвещения», 1880, № 2, 4).

Видный педагог В. Разыграев[2] перечисляет около двадцати видов занятий, которые практикуются в школе и которые дают неутешительные результаты.

Списывание, писание выученного наизусть, диктант, по ошибочному мнению Разыграева, никак не могут содействовать повышению грамотности. Списывание — это неосмысленное, неинтересное, неприятное упражнение, которое часто является одной из причин, вызывающих неграмотность. Писание выученного наизусть, еще больше чем списывание, притупляет умственные способности учеников. К тому же при этом виде упражнений теряется художественное впечатление.

Балталон также критикует все существующие виды письменных упражнений.[3] При этом Балталон в своей критике исходит из принципа сознательности, о котором так много писал Ушинский. Балталон доказывает, что существующие виды упражнений в школе противоречат природе процесса письма, который должен быть приведен в органическую связь с мышлением, с устной речью и рассматриваться не иначе как в этой связи. Балталон перечисляет следующие элементы процесса письма с точки зрения психофизиологии: 1) мышление; 2) слуховые идеи; 3) идеи движения органов речи; 4) зрительные идеи; 5) движения руки; 6) зрительные впечатления; 7) контролирующая деятельность мышления. Процесс письма — один из самых сложных актов нашей деятельности. В нем мы имеем механическую и сознательную сторону. Мышление здесь должно играть важную роль. С этой точки зрения, Балталон подвергает критике существующие виды упражнений.

Списывание с оригинала — чисто механическое упражнение, хотя оно должно быть сохранено в школе при известных условиях (если учитель будет приучать учащихся делить слова на слоги, произносить их вслух так, как они написаны и т. д.).

Диктант, даже предупредительный, исключает упражнение в обдумывании слова и самостоятельное мышление. А проверочный диктант совсем противоречит психическим актам письма, не содействует образованию правильных ассоциаций.

Писание заученного наизусть — то же самое, что списывание, но еще хуже, потому что здесь отсутствуют зрительные, реальные впечатления.

Преподавание грамматики в младших классах Балталон счи-

[1] Шереметьевский. Об орфографии вообще и о письме под диктовку в особенности, М., 1883.

[2] В. Разыграев. «О причинах неуспеха по правописанию и о возможности избегнуть их» («Педагогический сборник», 1885, № 2).

[3] Ц. Балталон. «О письменных упражнениях по русскому языку в младшем возрасте» («Педагогический сборник», 1885, № 3, 4).

тает хотя важным, но трудным делом, ибо грамматика требует развитой способности к отвлечению и самонаблюдению.

Детские сочинения, отчасти и *переложения,* должны быть признаны, с точки зрения Балталона, наиболее подходящими видами письменных работ в школе. При этом Балталон так строит эти сочинения, что они превращаются одновременно в средство развития творческих способностей детей, воспитания мышления, а также закрепления навыков.

Балталон признает только *коллективные классные работы:* наблюдения, описания, маленькие сочинения по поводу: 1) действительного предмета, 2) художественно исполненной картины, 3) прочитанного рассказа, 4) действительного события, известного как ученикам, так и учителю. Механические навыки письма надо укреплять в тесной связи с деятельностью мышления. Вместо того, чтобы преследовать логические, стилистические и орфографические цели письменных упражнений порознь, в разных упражнениях и даже в разных классах, необходимо их соединить в одном упражнении, прямо и легко ведущем к главной цели.

Надо писать под влиянием живого впечатления. В первые два года эти упражнения проводятся в классе под руководством учителя. Изложение ведется всеми учениками, каждый ученик предлагает свою фразу и свою мысль; учитель выбирает лучшую, ее пишут все ученики в тетради, учитель предупреждает толкованием и разбором все возможные ошибки, написанное читается учениками, к следующему уроку выучивается наизусть. Постепенно такие работы усложняются и включают все элементы письма, а именно: наблюдение, мышление учеников, отвлеченное воспроизведение фактов, упражнение в навыках и т. д.

Таким образом, мы видим, что Балталон стремился осуществить мысль Ушинского *об единстве речи и мышления.* Балталон также защищал точку зрения на письменные работы, как средство *общего развития личности* учащихся в целом.

Лейтмотив, который проходит через протестующие статьи Балталона,[1] направлен против господствовавшей в школе системы письменных упражнений по русскому языку.

Балталон считает, что во всех существующих упражнениях — диктанте, списывании, грамматических упражнениях — недостает самого главного: в них нет мысли, души языка. Все существующие упражнения — это только результат чисто механического перекладывания на бумагу ряда звуков, окончаний, слов без всякого к ним живого интереса со стороны пишущего. Этот основной тезис Балталона очень сближает его с Л. Н. Толстым, для которого самое ценное и важное в письменных работах состояло именно в выявлении личности ребенка, развитии его творческих сил и способностей.

[1] См. статью Балталона «Из груды ученических тетрадей» («Педагогический сборник», 1889, № 8).

Другой характер носят упражнения в письменном изложении прочитанного в классе, пережитого самими учащимися. Здесь обнаруживается личность ученика, его внутренняя жизнь, характер и развивающиеся умственные силы и понятия. Пишущий должен излагать свои мысли и чувства, вызванные впечатлениями реальной действительности. Родной язык — орган нашей мысли, тесно связанный со всем душевным миром.

Балталон приводит образцы детских сочинений, самый процесс писания которых напоминает приемы сочинительства у Толстого. Как и Толстой, Балталон стремился к тому, чтобы ребенок в своих сочинениях писал только о том, что ему близко, что им пережито, чтобы писал он правдиво и чтобы его индивидуальность раскрывалась и обнаруживалась в его работах.

Надо тут же сказать, что Балталон не склонен совсем отказаться от диктанта, списывания, грамматических упражнений. Они неизбежны, но от них надо скорее перейти к другим, к творческим работам, которые не исключают практического обучения правописанию.

Как мы видим, у Балталона чувствуется несколько пренебрежительное отношение к грамматике и тренировочным упражнениям, но такое отношение к этим вопросам как Балталона, так и других представителей этой группы объясняется чрезвычайно плохой постановкой этих занятий в тогдашней школе.

Массовое учительство не владело методическим мастерством в такой мере, как Балталон. В руках массового учителя традиционные виды письменных работ не достигали своей цели. С грамотностью дело обстояло плохо. Многие учителя находились в состоянии растерянности. Они прямо и честно признавали свою несостоятельность. Исходя из того, что между учеными нет единогласия по многим вопросам правописания, что в этой области имеется много спорного, невыясненного, что с методикой упражнений обстоит плохо, они предложили идти по пути снижения требований.

В этом отношении характерна статья учителя К. Малиновского, предложившего считать грубыми ошибками только следующие: 1) неправильное письмо букв в корнях, примерах и окончаниях («лод» вместо «лед», «фост» вместо «хвост», «в столе» вместо «в стол» и т. д.); 2) непонимание слитного и отдельного письма слов («по забыл» вместо «позабыл»); 3) непонимание состава слов («щасливый» вместо «счастливый»); 4) грубый перенос слов («о-на»); 5) ошибки против употребления прописных букв; 6) неправильное согласование и управление слов; 7) неумение отделять вводные слова в предложения; 8) постановка запятой вместо точки; 9) отсутствие знаков препинания между предложениями.[1]

[1] Е. Малиновский. «О желательном понижении требований по правописанию» («Педагогический сборник», 1885. № 8).

Таким образом, мы видим, что в 70—80-е гг. вокруг вопроса о письменных работах разгорелась борьба между представителями различных течений. Гаврилов и Белявский в общем отражали официальную точку зрения, придерживались *формально-схоластических* взглядов на письменные работы и далеко не покончили со старинной схоластикой в этой области. Их больше интересует грамматико-стилистическое значение письменных работ. Правда, они уже начинают очень робко ставить вопрос развития мышления через письменные работы, но ищут разрешения этого вопроса в схоластических приемах работы над планом. Этих представителей схоластико-грамматического направления можно было бы поэтому назвать *логистами* в плохом смысле этого слова.

Вредность этого направления ясно обнаружилась уже в конце 70-х и в начале 80-х гг., в условиях усилившейся реакции и подавления передовых творческих методических исканий. Школа добилась в массе своей печальных результатов, в особенности в области усвоения учащимися грамоты.

Группа передовых педагогов в своей борьбе за повышение уровня работы школы резко выступает против схоластико-грамматического направления в области письменных работ. Для этих педагогов *письменные работы выступают как важнейшее средство развития личности учащихся, их творческих способностей и мыслительной активности.* Связывая вопрос о грамотности учащихся с вопросом об общем их развитии, их общем культурном состоянии и их способности к самостоятельному мышлению, эти педагоги считали, что существующие в школе виды письменных работ не только не помогают, а, наоборот, мешают повышению грамотности. Однако нужно сказать, что эта группа педагогов в борьбе против схоластико-грамматического направления допустила существенные ошибки, поскольку некоторые из них пришли к недооценке грамматики, к замене принципа сознательности вопросом о роли того или другого органа чувств в обучении грамоте. В общем, педагогов этой группы можно назвать представителями *логически-творческого* подхода к данному вопросу.

Таковы были два главнейших направления в данном вопросе.

Интересно, что под влиянием этих выступлений и Министерство решило в конце 80-х гг. заняться этим актуальнейшим для школы вопросом. Трудно говорить о какой-то определенной, сознательно занятой Министерством позиции в тех спорах, о которых мы говорили выше. Ясно только одно: все те вопросы, которые так живо, страстно обсуждались в педагогической среде, до Министерства не дошли. Мысли и концепции передовых педагогов-новаторов здесь никакого отклика не нашли.

Министерство мало беспокоили чрезвычайно плохая постановка в большинстве гимназий преподавания русского языка и схоластический способ изучения грамматики, который часто был причиной безграмотности у учащихся. Вопросы развития творче-

ских способностей учащихся, их мышления не только не интересовали, но и пугали Министерство. Деятели Министерства ближе стояли в этом вопросе к точке зрения Гаврилова-Белявского. В материалах Министерства мы не найдем той широкой принципиальной и даже волнующей постановки вопроса о письменных работах, какую мы находим в педагогической печати.

В конце 80-х гг. был собран большой материал с мест, на основании которого А. И. Кирпичников (министерский методист, автор учебников, которые, по мнению многих, и были главной причиной безграмотности) 12—14 марта 1889 г. сделал доклад по этому вопросу в Ученом комитете.[1] Из этого материала видно, что в практике школы имели место большой разнобой в этом вопросе, отсутствие каких бы то ни было руководящих идей и принципов, которые бы объединили многообразный опыт. Этот разнобой касается как характера письменных упражнений, так и их количественной стороны. Наряду с гимназиями и округами (Харьковский учебный округ, Астраханская гимназия), где письменные упражнения носят весьма однообразный характер и исчерпываются диктантами, списыванием и сочинениями, имеются и такие округа и учреждения (Дерптский учебный округ, Одесский учебный округ), где практикуются весьма разнообразные упражнения: диктант, составление грамматических примеров, изложения, описания, рассуждения, составление конспектов и др.

Характерным почти для всех гимназий является подчинение письменных работ исключительно задачам орфографии. Задачи в области развития творческих способностей учащихся почти нигде не ставятся. Во многих гимназиях (например, Киевского и Дерптского учебных округов) даже сохранились остатки схоластических упражнений над периодами, рассуждениями. Поражает отсутствие продуманной системы работы, порядка усложнения отдельных видов упражнений даже в пределах одного учебного округа (например, в витебской гимназии до III класса применяются только диктанты, а в брестской уже в приготовительном классе даются описания).

Не менее поразительно расхождение в количестве приводимых работ (например, в I классе гимназий Виленского учебного округа от 9 до 40, в IV классе от 14 до 55, а в I классе гимназий Одесского учебного округа от 6 до 50, во II классе от 15 до 50 и т. д.).

В большинстве школ, в частности гимназий, писали много, причем часто благодаря письменным работам учащиеся привыкали к ошибкам. Поэтому многие требовали, чтобы учащиеся писали меньше, да правильнее. Во многих случаях письменные работы являлись не упражнениями, а замаскированным экзаме-

[1] Арх. дело № 175, 423, к. 1435.

ном и находились в резком противоречии с принципом взаимной, перекрестной общеклассной работы. Многие учителя требовали, чтобы проверочные диктанты — эта гроза школы, проводились как можно реже, так как дело учителя не столько проверять, сколько учить, упражнять.

Постановка вопроса о письменных работах в Министерстве ни к чему не привела. Школа никаких четких указаний по этому вопросу не получила. Положение в школе почти не изменилось. Педагогическая общественность продолжала волноваться по поводу этого вопроса.

В конце 80-х и в начале 90-х гг. среди некоторой части учительства *«антиграмматические»* настроения возрастают.

Этот «антиграмматизм» особенно рельефно проявляется в выступлениях И. Соломоновского,[1] К. Житомирского[2] и др.

В своем выступлении в 1894 г. Соломоновский прямо говорит, что мы в школе обучаем грамматике, стилистике, но не языку. Знание грамматики, ошибочно заявляет Соломоновский, часто препятствует грамотному письму. Надо обучать языку, начиная с обучения письменному изложению мыслей. Грамматика нужна, но только не в таком абстрактном схоластическом виде.

К. Житомирский не столь резко, не столь категорично ставит вопрос о грамматике, хотя и он не верит, что разучивание грамматических правил — это главная панацея для усвоения орфографии. Орфографию Житомирский считает невольным результатом хорошего образования. Он рекомендует следующие возможные специальные средства: чтение, чтение классное с грамматическим разбором с точки зрения правописания; разучивание текстов с преобладанием слов, правописание которых не поддается грамматическим обобщениям; разучивание омонимов и вообще орфографических контрастов, списывание с печатного текста, разбор слов по их составу.

Большим злом, приносящим значительный вред, Житомирский считает зрительные впечатления. Чтобы научиться хорошо писать, надо прежде всего устранить возможность видеть или сделать ошибочное начертание.

Представители этого антиграмматизма правы, поскольку они выступают против схоластического и формального изучения грамматики. В этом отношении они продолжают ту борьбу, которую вел Добролюбов. Но они совершают существенную ошибку, когда они умаляют вообще роль грамматики в обучении грамоте. Ушинский убедительно показал, что в основе обучения орфографии должны лежать занятия по грамматике, которая обеспечивает сознательность в овладении навыками.

[1] И. Соломоновский. «О постановке русского языка в средней школе» («Педагогический сборник», 1894, № 5).

[2] К. Житомирский. «Причины безграмотности и средства к ее устранению» («Педагогический сборник», 1895, № 8).

К счастью, многие педагоги сумели избежать этого грамматического нигилизма, этого огульного отрицания всех видов письменных работ. Эти педагоги шли путем методического усовершенствования письменных работ, разработки новых целесообразных приемов при их осуществлении. Так, например, поступал видный учитель Зимницкий, который особенно подробно разработал методику списывания. У Зимницкого списыванию предшествует разучивание и усвоение определенных правил. Чтобы предохранить от механического списывания, он применял орфографический разбор. Зимницкий употреблял следующие средства борьбы с механическим списыванием: подчеркивание соответствующего слова, отделение слогов один от другого, списывание не всех слов подряд, а только тех из них, которые относятся к изучаемому правилу и т. д. Учитель прерывает списывание отдельными вопросами к ученикам и требует от них объяснений, ссылок на правила. Зимницкий в своей практике предпочитал списывание под руководством учителя. Списывание на дому он считал нужным тщательно подготовлять и контролировать.[1]

Большое значение придает Зимницкий и диктовкам. Он их делит на два основных вида: на обучающий и проверочный, но большее значение он придает первому, методика которого у него особенно подробно разработана.

Вначале он обязательно сообщает орфографическое правило, на основании которого ученики должны писать диктуемые примеры. Продиктованный пример должен быть повторен несколько раз учениками, пока все усвоят его. Трудные слова подвергаются звуковому анализу.

Но особое внимание, как уже сказано, Зимницкий обращает на моменты обучения, исправления ошибок.

Он практиковал следующие приемы исправления ошибок:

1. Дети сами прочитывают написанное, обдумывают, на основании каких правил написано так, а не иначе и сами находят свои ошибки.

2. Преподаватель пишет на классной доске в правильном виде те слова, в которых детьми допущены ошибки, дети исправляют их в своих тетрадях, а преподаватель требует от них объяснений, почему следует писать слова так, а не иначе и таким образом добивается сознательности.

3. Преподаватель пишет на доске слова в ошибочном виде, в каком они написаны детьми. Разбор ошибок происходит при участии всего класса, а потом только дети вносят исправления в свои тетради.

4. Один из учеников (обыкновенно из лучших) читает написанные им слова, причем остальные следят и исправляют.

5. Учитель спрашивает учеников, допустивших ошибки, как ими написаны слова и тут же дает объяснение.

Большинство учителей считает более целесообразными способы

[1] В. Зимницкий. «Способы и приемы обучения правописанию» («Русская школа», 1897, № 3—6).

2-й, 3-й, а не 4-й и 5-й, так как дети при этом ясно видят всё на доске. Особенно целесообразен прием 2-й (дети видят слова в правильном виде).

Зимницкий предлагает также несколько типов *исправления ошибок дома.* Первый тип: учитель исправляет работы дома, ставит отметки и потом раздает их учащимся. Это мало целесообразно, так как дети не вникают в существо ошибок и исправлений, а смотрят только на отметку. Второй тип: учитель дома только отмечает условными знаками ошибки, но не исправляет их. Дети сами должны это сделать в классе под руководством учителя, который добивается здесь сознательности. Другие учителя практикуют такой прием: они приносят в класс тетради с подчеркнутыми в них ошибками, выписывают на доске все допущенные ошибки, согласно определенной классификации. Группировка, классификация ошибок имеет большое значение: правила правописания усваиваются в систематическом и связном виде. После этого учитель раздает тетради, в которых ученики сами вносят исправления. Главное, при работе над ошибками — добиваться сознательности и активности детей.

Классное исправление ошибок имеет преимущество перед домашним, так как это происходит под свежим впечатлением и дети под руководством учителя более внимательно и сознательно работают. Домашнее исправление надо практиковать реже и главным образом в средних и старших классах. При исправлении ошибок дети не должны зачеркивать слов, ошибочно написанных, а подчеркивать те части их, которые написаны ошибочно; все же слово в правильном виде должно быть написано еще на полях тетради; трудные слова переписываются несколько раз, но не очень много.[1]

Несмотря на то, что отдельные рекомендуемые Зимницким приемы не могут считаться приемлемыми, с нашей точки зрения, вся система работы этого автора над исправлением ошибок представляет для нас интерес своим разнообразием видов и направленностью на сознательное отношение со стороны учащихся.

Зимницкий дает сравнительную характеристику достоинств и недостатков диктовки и списывания. Достоинства диктовки: 1) знакомство со звуковым составом слов (отчетливое произношение, звуковой анализ); 2) сознательность усвоения правил правописания (сообщение и разбор правил) и упражнение в применении этих правил; 3) разумные приемы исправления ошибок, их наглядность (переход в списывание); 4) учащиеся воспринимают не один чисто звуковой состав, но мускульно-звуковой (громкое произношение и т. д.); 5) роль живой, энергической речи учителя.

Недостаток диктовки: 1) дети знакомятся со звуковым, а не буквенным составом слов; 2) невозможно упражняться в правописании без учителя; 3) не могут сами исправлять ошибки, как при списывании, где имеет место сличение с книгой.

Достоинства списывания: 1) усвоение буквенного состава слов; 2) одновременно сообщаются детям орфографические правила; 3) не требуется обязательно присутствие учителя; 4) правильное письмо каждого слова живее и нагляднее созерцается, понимается и запоминается нежели при диктовке, так как зрительные ощущения в большинстве случаев более ясны и отчетливы, чем слуховые; 5) разнообразие самостоятельных орфографических упражнений.

Недостатки списывания: 1) не знакомятся со звуковым составом слов; 2) нет помощи со стороны мускульных движений и ощущений голосового аппарата; 3) нет громкого, живого произношения учителя.

Зимницкий сторонник совместного способа обучения правописания, т. е. сочетания списывания и диктовки.

[1] Вопрос об исправлении ошибок рассматривается во многих официальных документах, в особенности в циркулярах Кавказского учебного округа: 1868, № 14; 1881, № 10; 1883, № 1 и т. д., а также в инструкциях о письменных упражнениях по русскому языку в циркуляре Московского учебного округа: 1879 (октябрь), 1894 (ноябрь) и др.

Зимницкий, понимая всю важность развития речи, подчиняя этой главной задаче обучение русскому языку в младших классах, вместе с тем не забывает и о правописании. Он не отказывается от традиционных видов письменных упражнений, как списывание, диктант и т. п., которые подвергались резкой критике (у Разыграева, Балталона и др.). Но он сумел методически так поставить эти письменные упражнения, что их отрицательные и даже вредные стороны парализовались. Этого он достигал тем, что и диктант и списывание подчинял обучению речи, а не только грамматике, т. е. грамматические правила приводились, использовались для осмысленного понимания живой устной и письменной речи. При этом его методика идет в основном в плане передовой теории Ушинского. Страхов и Зимницкий заимствует не только технику методики Ушинского, но стараются провести в жизнь основное в этой методике, а именно — *воспитание мышления.* Анализ же отдельных приемов работы этого учителя с точки зрения частной методики, конечно, не входит в нашу компетенцию.

Если подытожить весь материал, то можно формулировать следующие положения:

1. Схоластическое направление (Гаврилов и Белявский) было связано с плохими традициями схоластической риторики; представители этого направления считали единственной целью письменных работ развитие у учащихся формальных навыков правильной и связной речи. Развитию логического мышления представители этого направления, логисты в плохом смысле слова нанесли только вред.

2. К этому направлению отчасти примыкали деятели Министерства, поскольку их интересовало, главным образом, формальное значение письменных работ. Развитие самостоятельности учащихся, их мыслительных способностей и творческого подхода к жизни и науке не только не интересовали, но, по политическим соображениям, пугали Министерство.

3. В результате свирепой реакции в конце 70-х гг. выяснилось плачевное положение русского языка в школе, в частности плохое состояние грамотности.

4. В борьбе за повышение уровня преподавания русского языка группа передовых педагогов подвергла резкой критике су-

ществующую систему письменных работ, выдвинув перед ними в качестве важнейшей задачи — *развитие творческих способностей и логического мышления.* Однако представители этого логически-творческого подхода, став на точку зрения аграмматизма, пришли к ряду крайних и ошибочных выводов.

5. Большую пользу школе принесла другая группа передовых педагогов (Страхов, Зимницкий и др.), которые, солидаризируясь в общем с представителями логически-творческого направления, шли к разрешению более широких задач в области письменных работ не через их отрицание, а через *улучшение, усовершенствование методики их проведения.*

Среди разнообразных видов письменных работ имеется один вид — сочинения, представляющий для нас особый интерес и заслуживающий поэтому специального рассмотрения.

Некоторые вопросы работы над сочинениями

Вопрос о сочинениях в школе — очень большой. Литература о нем огромна. Правда, практика работы, которая нас, главным образом, интересует, в ней недостаточно освещена. Не претендуя на исчерпывающее использование материала, мы здесь выдвинем только некоторые вопросы, как они разрешались главным образом в опыте школы.

Официальная программа ставила сравнительно скромные требования в отношении сочинений.

«От сочинения не следует ожидать ни новизны или оригинальности мыслей, ни полноты содержания, которая требует многосторонних знаний и более зрелой обдуманности, ни изящного языка, для приобретения которого нужно не только учение, но и особенное дарование; сочинение должно быть написано языком правильным, чистым и точным, изложение его должно удовлетворять условиям логической связи и последовательности, а содержание отличаться естественностью и дельностью мыслей, прямо относящихся к теме. Этими качествами и обозначится та степень умственного развития, которую должно засвидетельствовать русское сочинение гимназиста на выпускном экзамене».[1]

Из этой формулировки ясно, что сочинение подчиняется, главным образом, задачам овладения языком и достоинство его определяется степенью умения правильно, связно и последовательно изложить свои мысли. Не самостоятельное мышление, не оригинальность подхода к вопросу или полное знание предмета, а чисто формальные требования предъявляются к сочинениям представителями официальной педагогики.

Такой взгляд на сочинения полностью вытекает из общих целей воспитания бесцветной, серой личности, воспитания чиновника, верноподданного, слепо подчиняющегося «авторитету» церкви и самодержавия.

[1] «Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям», СПБ, 1874, стр. 220.

Если обратиться *к практике* казенной школы в области сочинений, то легко видеть, что она часто противоречит тем требованиям, которые были сформулированы в этом отношении в передовой дидактике.

К темам сочинений *с дидактической стороны* предъявлялся ряд требований, а именно: соответствие возрасту, степени развития, житейской опытности учеников. Темы не должны быть выражены в слишком общей форме. Они должны направить мысль учеников на содержание и возбудить самодеятельность мышления. Вопреки этим требованиям в практике школы сплошь и рядом можно было встретить темы на пословицы и разного рода изречения, которые требовали бесцельного напряжения фантазии учащихся, болтовни и фразерства («Здоровый и больной», «Выгодные и невыгодные стороны богатства и бедности»; «Корень учения горек» и т. д.— в некоторых гимназиях Казанского учебного округа). Часто можно встретить на практике такие темы, которые требуют обнаружения сокровенной стороны духовной жизни учащихся, толкающих учащихся на известную неискренность, отсутствие непосредственности («Наставникам, хранившим юность нашу, не помня зла, за благо воздадим»; «В чем должна выражаться благодарность детей в отношении родителей»).

Темы должны быть выражены точно, ясно, определенно, между тем, мы встречаем в школе такие формулировки тем, как «Четыре возраста человека», «Влияние семьи» и т. д. Темы должны соответствовать степени развития учащихся, а ученикам IV класса в ряде гимназий Оренбургского и Киевского учебного округа предлагается сочинение на тему «Поэт», в V классе: «Вскрытие реки», «Ларчик», «Лжец», «Мщение Ольги», «Крещение Руси»; в немировской гимназии в V классе была дана тема: «Взятие Казани по Карамзину в сравнении с рассказом Курбского», тогда как в V классе проходилась древняя история, а не русская.[1]

Во многих гимназиях Кавказского учебного округа в 1890 г. письменные работы проводились не в связи с проходимым курсом словесности, с разбираемыми в классе и читаемыми на дому авторами, а на совершенно случайные темы («Влияние природы на человека», «Значение книгопечатания»), при том темы часто слишком обширные («Типы и характеры действующих лиц в «Записках охотника» Тургенева. См. циркуляры по Кавказскому учебному округу за 1891 г.).

Предполагалось, что темы должны соответствовать «житейской опытности» учеников, их интересам и возбуждать самодеятельность, а среди тем в V и VI классах многие касаются писателей или отдаленного времени, или второстепенных («Слово» митрополита Иллариона, «Послание Иоанна Грозного в Кирилло-

[1] Арх. дело № 153783, к. 3823, л. 406.

Белозерский монастырь», поэзия Хераскова и т. п.). Что ученики, мягко выражаясь, довольно равнодушно относились к этим темам, видно из заметки одного ученика в конце своего сочинения на тему «Поэмы Хераскова и Богдановича»: «В настоящее время никто не интересуется поэмами Хераскова и Богдановича и никто их не читает, разве только какой-нибудь ученый литератор да мы, бедные гимназисты».

Таковы были отступления на практике от требований дидактики.

Работа над сочинениями должна была содействовать умению связно, систематически излагать свои мысли. С этой точки зрения большое внимание уделялось плану, который и должен был приучать к последовательности и логичности в изложении мыслей, а равно их законченности и раздельности. План считался необходимейшим условием, душой сочинения. Вот некоторые типичные примеры, показывающие во что эти планы выливались на практике, какой схоластический груз они за собой тащили.

Тема: «Значение аккуратности». План: 1. Вступление: неаккуратность с нравственной точки зрения не порок, но причиняет в жизни часто большие огорчения и неприятности. II) Главная часть (неаккуратность по месту): А) в школьной жизни: а) не на место положенную вещь надобно искать; б) она может испортиться; Б) в семейной жизни: а) не на место положенную вещь надобно искать, б) она может испортиться; В) в общественной жизни: а) неаккуратность по времени; б) исполненное не во-время не принесет пользы; Г) способ исполнения: а) если исполнять небрежно, приучаешься к небрежности; б) если исполняешь небрежно, дело не принесет пользы и т. д.

Или другой пример. Тема: «Письмо к родителям». План: Выражения привязанности. Чувство до отъезда. Душевное состояние во время пути. Уведомление о ходе занятий и т. д.[1]

Так живая человеческая мысль и чувство расчленялись по схоластическим рубрикам на мельчайшие элементы, раскладывались по полочкам, а изложение становилось искусственным, «деланным», теряло свою искренность и непринужденность.

В сборнике Альбицкого из приводимых 77 тем только весьма немногие способны обнаружить зрелость или незрелость пишущего, так как в нем преобладали темы фактического характера («Очерки биографии Жуковского»; «Очерки биографии Кантемира»; «Войны России с Турцией»; «Борьба Карфагена с Римом» и т. п.). Если такие темы хоть требуют фактических знаний, говорили некоторые критики (Балталон и др.), то другие не требуют ни знания, ни мысли.[1] Основная оценка сочинений последнего рода давалась почти исключительно за знание грамматики — орфографии, управления слов, употребления союзов. Такова была неприглядная практика во многих учебных заведениях.

Понятно, что многие передовые педагоги довольно резко выступили против такой в известной степени схоластической системы сочинений. Правильно указывалось, что нужно отказаться от сочинений на такие темы, которые не дают толчка мысли или вызывают мысль на непосильную, иногда схоластическую работу, упражняют учащихся в слоге или в прихотливом фантазировании. Большинство сочинений предполагало необходимость мучительного «искусства» изобретать, сочинять, выдумывать, при котором главную роль играла бойкость фантазии и изворотливость языка и слога. Правильно указывалось, что принятые в риторике правила сочинительства, а также деление сочинений на описания, повествования и рассуждения не выдержали никакой критики, схоластичны и вытеснены современной наукой.[2]

Балталон выдвинул — как основной — вопрос о методе, который должен лежать в основе сочинений. Схоластическому методу он противопоставляет другой, названный им научным или индуктивным методом (Балталон имел в виду, главным образом, сочинения на литературные темы).

Сочинения должны упражнять учеников в усвоении привычки разумно, критически обращаться с данными фактами, научно их классифицировать, обобщать с определенной точки зрения и, путем их сравнения, приходить к выводам, основанным на фактах и доказательствах.

Всякому ученическому сочинению должна предшествовать определенная логическая работа. Замечательные произведения

[1] См. сборники тем Гаврилова, Басистова В. Д. «Планы для ученических сочинений старших классов» (арх. дело № 175423, к. 474), «О доставлении в Министерство народного просвещения сведений о темах для самостоятельных сочинений по русскому языку гимназий и прогимназий с 1885—1887 (арх. дело № 177872, к. 144), «Об испытаниях зрелости», «Народное образование на Всероссийской выставке в Н. Новгороде» (СПБ, 1897); Н. Цуриков. Темы и планы ученических сочинений, ч. I, М., 1895; Альбицкий. Испытания зрелости (Справочная книга, СПБ, 1880) и др.

[1] Мы не можем полностью согласиться с такой огульной критикой, так как в практике школы часто имели место темы, требовавшие от учащихся и фактических знаний и работы мысли. Вот, например, темы, предложенные в 1874 г. на испытаниях зрелости в Петербургском учебном округе: «Русский язык до Ломоносова и преобразование, произведенное в нем Ломоносовым»; в Московском учебном округе — «Но в искушеньях долгой кары, претерпев судьбы удары, окрепла Русь! Так тяжкий млат, дробя стекло, кует булат» (Пушкин), а запасная тема: «Москва... как много в этом звуке для сердца русского слилось»; в Казанском учебном округе: «Значение классических языков в гимназическом преподавании»; в Оренбургском учебном округе: «Значение Средиземного моря в древние века»; в Харьковском учебном округе: «Историческое значение Балтийского моря для России»; в Одесском учебном округе: «Нет зла более чем безначалие»; в Киевском учебном округе: «На какие предметы обращали «серьезный смех» отечественные писатели 1-й половины XIX в.».

Ясно, что с такими темами учащиеся, не владеющие фактическими знаниями и не умеющие рассуждать, никак не могли бы справиться.

[2] См., например, П. Балталон. «Применение начал индукции к ученическим сочинениям» («Педагогический сборник», 1886, № 2); «Несколько слов по поводу тем и задач по русскому языку» («Педагогическая хроника», 1880, № 15); А. Дмитриевский «О мерах к поднятию уровня сочинений абитуриентов» («Русская школа», 1893, № 2, 3).

литературы заключают в себе богатый запас фактов, допускающий научную обработку с самых разнообразных и многочисленных точек зрения. Здесь могут быть применены приемы мышления индуктивного характера (анализ, классификация, обобщение), чего никак нельзя сказать о сочинениях на отвлеченные темы. Вот почему общей характеристике творчества писателя должна предшествовать тщательная работа над ознакомлением с его произведениями.

В плане подготовки к сочинению Балталон практиковал следующие приемы: правильное художественное чтение в классе, деление прочитанного на части, формулировка вопросов для обдумывания содержания. Существует огромное различие между *риторическим* (деление на предвзятые рубрики и схемы, вроде вступления, изложения, заключения) и *индуктивным* делением сочинения на части. Цель индуктивного деления — овладеть содержанием прочитанного посредством обобщения подробностей.

Нужно работать над уяснением внутренней связи частей, значения фактов, общей идеи произведения. В этом отношении большую роль играют руководящие вопросы и объяснения преподавателя.

Балталон дает следующую таблицу индуктивных приемов для сочинений по источникам.

I. Наблюдение фактов:
   1) чтение,
   2) деление на части,
   3) обсуждение подробностей.

II. Классификация фактов:
   1) выяснение точки зрения,
   2) критическая оценка данных,
   3) группировка фактов.

III. Вывод:
   1) сравнение полученных результатов,
   2) обобщения,
   3) расположение доказательств в письменном изложении.

Можно спорить против отдельных моментов данной схемы, порядка их расположения, как они даются Балталоном. Но мысль о том, что какое-то деление, какое-то расчленение совершенно необходимо во всякой работе несомненно правильна. Балталон применительно к сочинениям выдвигает те звенья, без которых невозможно говорить о каком бы то ни было наблюдении фактов, классификации фактов и выводах. Конечно, не нужно понимать эту схему как универсальную, насильственно и искусственно применяемую в любых условиях. Тогда она толкнула бы нас опять в объятия схоластической риторики. Значение этой схемы состоит как раз в том, что вместо мертвой схоластики она выдвигает осмысленное восприятие художественного материала, воспитание живой мысли учащихся, умение самостоятельно и осознанно подойти к художественным произведениям.

В этом большая ценность схемы Балталона.

Несмотря на такие протестующие выступления, формально схоластическое направление в теоретической методике конца XIX в. еще держалось довольно прочно. Даже такой видный представитель методики, как В. Острогорский,[1] который резко выступал против старинной семинарской схоластики Гаврилова, построил раздел своей книги, посвященный вопросу о письменных работах, на основе труда Белявского, стоявшего на позициях той же семинарской схоластики. А если взять таких «логистов», как, например, Истомин,[2] Белоруссов[3] и др., то окажется, что первый просто восстанавливает во многих отношениях старую риторику, а второй проблему логического мышления сводит к развитию у учащихся формальных навыков.

Лучшие учителя-практики сумели, однако, в своей работе идти самостоятельным путем, избегая ошибок формально-схоластического направления.

Вот интересный опыт работы учителя С. Преображенского,[4] который проводит принцип сочинения через все классы и сочетает работу по сочинениям с организацией и руководством чтением учащихся. В опыте Преображенского нашли известное выражение некоторые из принципов Балталона. Система работы Преображенского состоит в следующем.

В мае он объявляет ученикам те произведения, которые они будут читать в следующем учебном году. Это объявление повторяется в конце августа или начале сентября. Через некоторое время ученики подают учителю списки выбранных ими книг. Учитель исправляет эти списки, принимая во внимание возраст, характер книг и т. д.

Опыт показал, что средний ученик II класса в течение года успевает прочитать и записать 3—5 сказок Афанасьева, 1—2 сказки Пушкина и Жуковского, 5—10 басен Крылова, несколько глав из «Робинзона», «Детство», 2—3 рассказа Тургенева, том Пушкина, кое-что из Аксакова. Каждый ученик в тетрадь, специально для этой цели заведенную, вносит содержание прочитанного в форме подробного плана читаемого произведения. В тетради он вносит также непонятные слова и выражения. Эти тетради рассматриваются Преображенским раз в неделю во время урока.

Каждый урок должен быть известным упражнением в сочинении. Прежде чем отвечать урок, ученик должен устно изложить план своего ответа. Товарищи записывают этот план и следят за ответом. Затем ученики указывают недостатки плана и ответа со стороны логической полноты и верности передачи содержания урока, стилистической и т. д. Учитель дает объяснения. На осно-

[1] В. Острогорский. Беседы о преподавании литературы.

[2] В. Истомин. «Метод ведения письменных упражнений по русскому языку в высших классах гимназий» («Русский филологический вестник», 1883, № 2).

[3] И. Белоруссов. «К вопросу о письменных упражнениях по русскому языку» («Русский филологический вестник», 1881, № 4).

[4] С. Преображенский. «К вопросу о методах и приемах ведения ученических сочинений» («Педагогический сборник», 1891, № 8, 9, 10).

вании имевшей в классе место критики преподаватель дома заготовляет наиболее совершенный план. Этот план записывается на доске.

Обычный способ ведения ученических сочинений напоминает собою заочное обучение и обучение в одиночку (ученики пишут дома, учитель просматривает дома и т. д.). Преображенский стремится поставить эту работу иначе: надо воспитывать мышление, способность наблюдать и группировать материал, анализировать его с логической, стилистической стороны. Ученики сначала излагают свои мысли устно, а затем и письменно, благодаря чему они должны подыскивать разнообразные выражения и даже создавать их.

В I и II классах ученики составляют пересказы и маленькие сочинения по картинам. Планы и сочинения вносятся в тетради, последние страницы которой посвящены «заметкам на сочинения товарищей». В начале урока к доске вызывается один ученик, который пишет свой план, читая его вслух. Остальные ученики разбирают, критикуют его. Ученики должны заменить плохой план хорошим. По исправленному плану составляется пересказ или сочинение. По разбору сочинения идет такая же совместная классная работа.

Отчасти такая же работа идет в III и IV классах на базе составления описаний и повествований.

С V класса начинаются рассуждения. Здесь Преображенский проводит ряд занятий по логике (что такое понятие, суждение, основные формы процесса мышления, доказательство и его формы, содержание понятий, подыскивание оглавлений в форме обобщающих суждений и т. д.).

После ознакомления с техникой сочинения начинается знакомство с использованием источников: учитель помогает ученикам мобилизовать свои знания из других областей и придавать им логический порядок, указывает источники (главы и страницы), дает 5—10 примерных тем для разработки образцов плана, дает указания учащимся о планировании собственной работы.

В старших классах на домашнее сочинение дается от 3 до 5 недель.

Распределение времени приблизительно такое: 1) 1—4 октября — определение общего взгляда на предмет сочинения и указание общих пунктов плана; 2) 4—14 октября — чтение источников, собирание материала и составление плана; 3) 15—17 октября — исправление и переписка плана; 4) 18—21 октября — составление сочинения до 2-го положения (примерно $^1/_5$ часть); 5) 22—24 октября — составление сочинения до 4-го положения; 6) 25—27 октября — окончание сочинения; 7) 28—30 октября — проверка сочинения по исправленному преподавателем плану, исправление сочинения в стилистическом и других отношениях; 8) 1—4 ноября — переписка сочинения начисто (в день по ¼ его); 9) 5 ноября — окончательный просмотр сочинения.

В опыте Преображенского имеются еще некоторые архаические следы, а именно: разделение на описание, повествование; гипертрофия работы над планом; работа над рассуждениями

с элементами логики, искусственность планирования. Однако весь его опыт все-таки пронизан идеями передовой методики, поскольку у него элементы творческой работы учеников пронизывают занятия во всех классах, начиная с I класса, причем работа над сочинением в классе протекает как коллективный творческий процесс.

У Преображенского разрешаются в известной мере задачи воспитания наблюдательности, умения группировать материал и, следовательно, воспитания мышления. У него в классе идет коллективная работа по взаимному обсуждению ошибок, недостатков и исправлений. Этим самым он постепенно готовит учеников к сочинениям. Особенно ценным в опыте Преображенского является правильная организация и руководство чтением учащихся, а также планирование самостоятельной работы учеников по подготовке сочинений.

Дело в том, что руководство самостоятельной работой учеников по сочинениям представляло собой большой вопрос для школы. Учащиеся писали сочинения наспех, без достаточно серьезной и систематической подготовки к ним. Борьба с этим явлением имела место не только у Преображенского. Интересную работу в этом отношении проводил учитель Тихов.[1] Он поставил перед собой цель добиться того, чтобы учащиеся писали не в последний вечер, наспех, а систематически (не меньше 2—3 недель) и вдумчиво. Первый этап — чтение всей литературы, затем составление плана. Главное, ученик должен все написанное перечитывать несколько раз. Это имеет большое значение для выработки слога, правильности оборотов речи, полноты, ясности, последовательности и логичности изложения. Перечитывая, он должен обязательно исправлять работу, дополнять, отделывать, отшлифовывать.

Ученик должен свое сочинение полюбить.[2] И тогда учителю-рецензенту будет приятно и интересно читать и исправлять, а без этого просмотр ученических работ — это мучение для учителей. Одно чтение книг без самостоятельной работы над ними не имеет значения для умения писать сочинения. Тихов учил учащихся толковому сознательному чтению, при котором они научаются конспектировать, резюмировать прочитанное и т. д.

Тихов, как и Преображенский, придавал большое значение чтению как фактору, от которого зависит умение писать сочинение, правильно и хорошо излагать свои мысли. Такую же точку зрения проводил и Протопопов,[3] который считал, что чтение —

[1] А. Тихов. «К вопросу о писании учениками русских сочинений» («Педагогический еженедельник», 1894, № 17).

[2] Известно, какое большое значение придавал В. И. Ленин, будучи гимназистом, длительной и систематической работе над своими сочинениями.

[3] Протопопов. «К вопросу о сочинениях» (в «Трудах педагогического отдела Научно-филологического общества при Харьковском университете», под ред. проф. Сумцова).

это важнейшее условие всестороннего успеха в писании сочинений. Но в этом же самом сборнике, на страницах которого выступал Протопопов, напечатана статья другого автора, Новицкого,[1] который проводит противоположную точку зрения. Новицкий доказывает, что «создание языка обусловливается такими внутренними движениями человеческой души, на которые знание или вовсе не действует или действует весьма слабо», и отсюда вывод: «непосредственной связи между чтением и языком сочинений не существует».

Из приведенных выше описаний и анализа отдельных опытов работы видно, какое большое место занимала во всей системе работы над сочинениями *разработка плана*. Почти во всех школах, у всех учителей это звено привлекало к себе серьезное внимание. Однако и по этому вопросу нашлись противники. Такую позицию занял М. Е. Халанский: он считал совершенно ненужным заранее обдуманный учениками и одобренный учителем план, так как это не соответствует психологическому процессу творчества: план уясняется, определяется и устанавливается всегда после того, как готово и выяснено содержание.[2]

В соответствии с общими реакционными целями воспитания официальная министерская педагогика придерживалась чрезвычайно узких и консервативных взглядов на сочинения учащихся. Боясь какого бы то ни было проявления самостоятельной мысли учащихся, их творческого развития, Министерство полностью подчиняло сочинения задачам овладения языком, умению учащихся правильно, связно излагать свои мысли. Вот почему в практике многих учебных заведений работа над сочинениями страдала чрезвычайно большими недостатками и стояла в резком противоречии с требованиями передовой дидактики. Передовые педагоги, стремившиеся в процессе воспитания развить у учащихся их творческие способности, самостоятельное мышление, выступили с протестом против такого понимания проблемы сочинений и неудовлетворительной их постановки на практике. По мнению этих педагогов, схоластические формалистические приемы писания сочинений должны уступить место новым приемам, основанным на развитии у учащихся наблюдательности, уменья критически обращаться с фактами, научно их обобщать, классифицировать и т. д. Будучи не в состоянии в условиях полицейско-бюрократической школы полностью строить работу на основе такой передовой методики, многие учителя-практики руководствовались требованиями прогрессивной методики и достигли некоторых успехов в смысле более правильной организации и руководства работой учащихся над сочинениями, их внеклассным чтением, выработки у них умения самостоятельно подходить к вопросу.

[1] Новицкий. «Чтение и язык сочинений».

[2] М. Е. Халанский. «О методике обучения писанию сочинений в среднеучебных заведениях» (в вышецитированном сборнике).

Письменные работы по истории

В практике школы нашли место письменные работы также по истории, правда, в весьма ограниченном и несколько случайном виде. Говорить о какой-нибудь стройной системе письменных работ нет оснований, хотя некоторые попытки поставить этот вопрос имели место. Наиболее распространенным видом письменных работ по истории были *конспекты*. О них говорят все писавшие по этому вопросу и практиковавшие письменные работы по истории. Автор одной из немногих работ по этому вопросу В. Я.[1] связывает вопрос о письменных работах с вопросом о переходе от эпизодического к систематическому курсу истории, которая обычно дается учащимся не легко. В. Я. начинал уже во вторую половину четвертого года практиковать составление конспектов, имеющих целью научить воспитанника отличать существенное от несущественного и развить способность правильно и точно выражаться. Первой ступенью в логическом развитии воспитанника и должен служить конспект, не как хронологическая или номенклатурная таблица (хотя и это имеет значение), а как краткая передача особенностей исторического лица или события.

Требуя от ученика выбора фактов, составление конспекта развивает наблюдательность. В. Я. учит ученика подмечать, часто ли повторяется та или другая особенность характера исторической личности в поступках ее, или редко и случайно; заключать, влияло ли данное событие на другие или оно составляет эпизод. Таким образом, ученик научается различать существенное от несущественного. Ученик, следовательно, приготовляется к усвоению в высших классах причинной связи между историческими явлениями. Историк также должен развивать способность выражаться точно, логично, правильно. Составление конспектов отучает ребенка от болтливости.

Составление конспектов В. Я. рекомендует начинать в классе, под руководством учителя, часто устно, в форме катехизации, беседы, возражений, поправок товарищей. Но мысли учеников должны получать литературную обработку, законченность, чего трудно достигать в устной форме. Поэтому В. Я. учит сначала записывать в классе на доске основные положения. Позже он начинает давать ученикам такую работу на дом. Затем ученики по выбору преподавателя читают в классе свои конспекты. Такие конспекты могут служить сокращенным учебником для повторения курса. К концу года ученики научаются составлять конспекты самостоятельно. IV классом и заканчивается составление конспектов. Это, очевидно, единственный вид письменных работ, практиковавшихся этим педагогом.

[1] В. Я. «О письменных работах по истории» («Педагогическая хроника», 1879, № 11).

Гораздо более богатый подбор письменных упражнений применял в своей практике учитель вяземской гимназии И. Виноградов. Он перечисляет следующие типы письменных работ: 1) извлечение из монографий или их частей (ориентировка в материале, выделение главного, следить за развитием мысли и группировкой фактов); 2) изложение какого-либо события по нескольким источникам (объяснения учителя, хрестоматии, переводы по классическим языкам); 3) сопоставление отдельных черт характера исторических лиц, соединений их в цельный образ, описание обычаев, политического, нравственного, социального состояния народа в известное время; 4) изложение событий по первоисточникам (летописи и др.); 5) составление характеристик, исторических параллелей.[1] При этих условиях устраняется, по мнению Виноградова, главнейший недостаток в преподавании истории, его описательно-повествовательный характер, ориентация на память.

К сожалению, Виноградов не раскрывает в своей статье методики работы, а ограничивается одним перечислением видов и указанием на их значение. Легко видеть, что если посмотреть на это перечисление, как на какую-то классификацию, то надо признать его совершенно непригодным. В некоторых пунктах (1, 2, 4) Виноградов говорит об источниках как исходном моменте классификации (монография, совокупность источников, «первоначальные источники» — по нашему, первоисточники), а в других (п. 3, 5) признаком деления является предмет описания (обычаи, характер лиц и др.) и вид ученической работы (характеристика). Таким образом, здесь трудно говорить о системе письменных работ. Однако у Виноградова заслуживает интереса многообразие видов и значимость задач, преследуемых отдельными видами письменных работ (ориентировка в материале, выделение главного, группировка фактов, уменье сопоставлять и т. д.).

Совершенно в других целях использовал в своей практике письменные работы К. Иванов. Он связывает этот вопрос с вопросом о повторении. Большим подспорьем при повторении должны служить конспекты, составленные самими учащимися. Иванов учил учеников составлять конспекты, указывал им метод, способ использования их для повторения. При составлении конспектов имелось в виду, что не нужно повторять всего курса, а только самое главное. Конспект — это клубок руководящей нити для того, чтобы войти в лабиринт пройденного.[2]

Если Иванов подходил к письменным работам по истории только с точки зрения повторения и ограничивался конспектами, то другой видный педагог-историк, Я. Г. Гуревич, подходил к этому вопросу с более широкой точки зрения. Гуревич выступает против того, что в преподавании истории слишком злоупотребляют памятью. Письменные работы с целью проверки знаний учащихся, по мнению Гуревича, не имеют никакого дидактического значения. Более целесообразны толковые конспекты по отдельным разделам. Материал для письменных работ он берет из хрестоматий, исторических монографий и даже первоисточников. Иногда он дает учащимся план. Наилучший вид письменных работ — это исторические *сравнения, параллели* (даже сравнивание параллельных отрывков из различных источников, относящихся к одному и тому же вопросу). Письменные работы по истории он начинает давать не раньше V класса, а до этого — только конспекты. Учащимся надо предложить несколько тем, а не одну.

Примерные темы: Людовик IX святой и Владимир Мономах (с V и VI классов), в VIII классе по *древней* истории — Александр Македонский и Юлий Цезарь; законы Солона и Ликурга. По *средней* истории: феодализм во Франции и в Англии; Винклер и Гус. По *русской* истории: Иоанн III и Иоанн IV; Иоанн IV и Петр I (их воспитание); Александр Невский и Мстислав Удалой; реформы Петра I и Екатерины II. Многие из этих тем проверены Гуревичем на практике (см. «Исторические параллели в ряду письменных работ по истории», в «Педагогическом еженедельнике», 1894, № 15).

Письменные работы по иностранным языкам

Официальные программы 1872 г. требуют от учеников, оканчивающих курс, полного понимания исторических сочинений и уменья переводить (без грубых этимологических и синтаксических ошибок) с русского языка на французский или немецкий легкие статьи повествовательного содержания. Программы стремятся к тому, чтобы каждое теоретическое правило сопровождалось практическими занятиями, а каждое практическое занятие — теоретическими выводами. В программах 1872 и 1877 гг. значительно преобладал грамматический материал. Программы 1890 г. требовали, чтобы ученики, по окончании гимназического курса, были в состоянии в подлиннике пользоваться научными и литературными произведениями как для расширения своего общего образования, так и для изучения избираемых специальностей. К грамматическим объяснениям, при чтении, учебные планы 1890 г. рекомендовали прибегать в тех лишь случаях, когда смысл читаемого без таких разъяснений не понятен. В преподавании иностранных языков письменные упражнения занимали в общем довольно видное место.

Содержание прочитанного ученики должны были излагать устно и письменно на русском языке, а впоследствии и на иностранном.[1]

По мнению некоторых педагогов, письменные переводы должны были служить только средством скорее проверки знаний

[1] Журн. «Гимназия», 1889, № 7.

[2] К. Иванов. «К вопросу о прохождении и повторении исторических курсов» («Русская школа», 1892, № 9).

[1] К. П. Яновский. Мысли о воспитании и обучении, 1900, стр. 67—68.

учащихся, а для изучения, усвоения языка лучше применять устные переводы.[1] Вообще, согласно этой точке зрения, письменными переводами не следует увлекаться. Самый лучший ученик, принимаясь за письменный перевод, теряет уверенность в себе. Вопрос об исправлении ошибок тоже очень серьезен. Если учитель поправляет на дому, то он не может заставить учеников вникнуть в сделанные ими ошибки, тем более, что ученик, получая свою тетрадь через неделю, успел уже забыть свои соображения, которые были у него, когда он писал перевод. Однако большинство педагогов считали, что письменные переводы хороши, как упражнения по грамматике, в правописании, и вклинивали поэтому отдельные письменные упражнения в самый урок.

Н. Фену, например, вообще придает переводам большое значение. После заучивания незнакомых слов он рекомендует перейти к переводам, которые в первое время должны быть как можно ближе к подлиннику так, чтобы ясно выразилось понимание всех форм. Если же допустить свободу перефразировки фраз, то ученики ограничатся схватыванием общего смысла. После того, как статья уже разучена и разобрана в классе, она переводится согласно с духом русского языка.

Некоторые проходят грамматику оторванно от переводов; другие же разъясняют правила по мере надобности, при переводах. Оба приема негодны. Фену рекомендует *концентрическое* построение курса с подбором тех частей каждого отдела синтаксиса, которые нужны для данного класса. Чтобы связать разработку грамматики с переводами, подбираются статьи, которые соответствуют правилам, указанным в программе. Фену предлагает практиковать *классные и домашние переводы*. Переводы с французского языка исправляются в классе. Сами ученики обращают внимание на неточности, ошибки. Весь класс принимает участие в анализе ошибок.

Переводы с русского языка ставятся несколько иначе. Воспитанники читают пофразно, преподаватель, следя за переводом, предлагает вопросы для разъяснения того или другого пункта грамматики. После того как тетради исправлены таким образом общими силами, преподаватель берет тетради домой для исправления.[2]

Таким образом, и по системе Фену на самом уроке фигурируют элементы письменных упражнений. Работа над текстом сопровождается устными и письменными упражнениями и переводами. Когда в некоторых гимназиях стали увлекаться одно время чтением автора на уроке, без письменных упражнений, то последовал циркуляр, в котором было указано на нецелесообразность такого способа ведения урока, на необходимость на уроке всестороннего устного и, главным образом, письменного изучения лексической стороны языка, для чего необходимо тщательно проверять знания учениками слов по фразеологии, их начертание, рассматривать каждое слово во всех значениях, в которых оно употребляется, усваивать различные значения и употребления слов не посредством одного только устного перевода, но и в целом ряде примеров, фраз на доске.[1]

Циркуляр считает также нецелесообразным чтение á livre ouvert без записывания и заучивания слов и без переработки переведенного текста, без использования доски. Необходимо обращать внимание на точное и переносное значение слов, их корни, на производство от них других слов в разных грамматических формах, на синонимы, разные оттенки слов и выражений, на идиомы, поговорки, пословицы — все это сравнительно с русским языком и с широким использованием доски. Не менее важное значение имеют упражнение в обратном переводе отдельных выражений и фраз, встречающихся в тексте, устное и письменное упражнение в составлении вопросов и ответов, относящихся к содержанию переведенного. Такая разработка оживляет класс, возбуждает интерес к занятиям, заставляет без скуки рассматривать пройденное, приучает в некоторой мере думать на иностранном языке.

У лучших учителей письменные упражнения вклинивались почти в каждый урок. Учитель французского языка нижегородской гимназии, например, обращал внимание учеников на переведенные примеры-образцы, которые помещены в начале параграфа. После подробного разбора этих примеров путем наводящих вопросов он заставлял самих учеников вывести из них требуемое правило. После этого следовал уже перевод разобранных таким образом фраз — устно или письменно с надлежащими при том изменениями и перефразами. Объяснялись встречающиеся синонимы, галлицизмы, делались необходимые сближения с латинским языком. Учитель заставлял как можно чаще писать фразы на классной доске. В результате ученики без особого затруднения переводили письменно с русского на французский легкие исторические статьи и устно, без подготовки, статьи повествовательного содержания с французского на русский.

В той же нижегородской гимназии учитель немецкого языка на каждом уроке уделял 10—15 мин. письменным упражнениям. Старался, чтобы ученики приобретали достаточный запас слов и этим путем достигал того, что в старших классах ученики в состоянии были переводить устно и письменно á livre ouvert нетрудные отрывки с немецкого на русский и обратно.

Учитель французского языка 2-й петербургской гимназии всегда устанавливал этимологическое и синтаксическое сходство латинского и французского языков, часто прибегал к классным работам, к применению аналогий и отступлений в форме французских и русских выражений. «Ученики почти всегда подвергаются самой краткой письменной работе, которой достаточно, чтобы проверить приготовление урока каждым учеником». Добивался понимания в конце гимназического курса как французской речи, так и французских сочинений.

В той же гимназии учитель немецкого языка на дом задавал ежене-

[1] А. Томсон. «Об изучении иностранных языков» («Педагогический сборник», 1891, № 10).

[2] Н. Фену. О преподавании французского языка в старших классах среднеучебных заведений» («Педагогический сборник», 1870, № 8).

[1] Циркуляры по Виленскому учебному округу («Журн. Министерства народного просвещения», 1877, № 11).

дельно переводы с немецкого языка на русский. Все переводы исправлялись в классе на доске, ученики записывали их в тетради, по которым и повторяют переводы дома (л. 108). Неизвестные слова записываются в отдельные тетради, заучиваются дома. При переводе ученики сначала передают текст, насколько возможно, дословно, а потом уже придают переводу надлежащую форму.

Учитель французского языка в олонецкой гимназии заставлял писать много на доске. Он практиковал не менее трех письменных классных работ в месяц в каждом классе, особое внимание он обращал на нахождение коренных слов, латинских и греческих, производство других слов посредством суффиксов и префиксов.

Много времени уделял письменным переводам учитель немецкого языка в елизаветпольской гимназии. В результате, «ученики младших и средних классов твердо знают необходимый запас слов и практически усвоенные отделы грамматики, легко справляются с фразеологией и оборотами немецкого языка и в двух старших классах, с весьма легкой помощью лексикона, уже читают немецких классиков» (Шиллера и Лессинга) (л. 58).

В 1-й харьковской гимназии у учителя Оксенова «ученики последних двух классов довольно свободно читают Корнеля, Расина, Мольера, Шатобриана» (л. 3).[1]

Таким образом, мы видим, что, придерживаясь таких приемов, а, главное, частых упражнений в переводах письменных и устных, многие преподаватели добивались сравнительно неплохих результатов.

Конечно, не надо себе представлять дело так, что преподавание иностранных языков в гимназии стояло на высоте. Мы говорим об опыте передовых учителей. В массовой практике были распространены и чрезвычайно отрицательные образцы работы.[2]

В вышеприведенных образцах работы учителей элементы письменных упражнений входили составной частью в структуру урока по иностранным языкам. Здесь письменные работы играли роль дидактического приема на уроке, используемого для упражнения в маленьких переводах, в перефразах, переводах связных статеек, для сравнительного изучения слов, нахождения корней и т. д.

Особенно ценно использование многими педагогами письменных упражнений для более глубокого, осознанного понимания иностранных языков, их законов. Как мы видим, у некоторых педагогов письменные упражнения служили средством глубокого и сознательного усвоения грамматики и помогали учащимся правильно применять грамматические правила на практике. В процессе письменных упражнений учащиеся научались проводить сравнения законов языка, грамматических форм, понимать значение слов, этимологическое и синтаксическое сходство в разных языках. Таким образом, ценная черта в работе лучших учителей, преподавателей иностранных языков, заключается не только в том, что письменные упражнения использовались ими как средство закрепления навыков, расширения и закрепления запаса слов, но, главным образом, как *средство развития мышления учащихся,* как средство осознанного и глубокого усвоения языка и его законов.

Кроме таких маленьких письменных упражнений, имели место и другие более продолжительные письменные работы более целостного характера. Они делились *на классные и домашние.*

Если домашние письменные работы имели целью увеличить круг знаний того, что проходится в классе, то классные имели контрольное значение и должны были служить средством для проверки уже приобретенных учениками познаний. Поэтому и запрещалось при классных работах пользование пособиями и учащиеся ограничивались во времени.

Некоторые педагоги[1] считали нужным выступить против недооценки домашних упражнений и переоценки классных, как это делалось в большинстве школ. Они усиливали домашние задания в сравнении с классными и тем больше, чем выше класс, где можно требовать от ученика более самостоятельного труда. Даже тогда, когда ученик, делая домашний перевод, пользуется какими-нибудь пособиями, из которых он иногда списывает, то это тоже не беда, так как он при этом «сравнивает» текст, а это тоже приносит пользу. Если для классных работ темы выбирались из читаемых в классе авторов, то для домашних рекомендовалось составлять их самому учителю или же брать из существующих печатных сборников, а в старших классах предлагать тщательно выбранные тексты из произведений современных русских писателей. Многие считали, что в старших классах труднее установить постепенность в письменных работах, чем в младших, так как здесь, кроме верного употребления этимологических форм и применения синтаксических правил, требуется синонимика, фразеология и стилистика, а перевод на чужой язык в духе этого языка — это своего рода искусство. Не только рассудок, но и воображение и эстетическое чувство играют при этом роль.

Общее заключение

Из всего материала видно, что письменные работы в дореволюционной школе занимали видное место. Они играли роль того «метода», благодаря которому теоретические знания закрепля-

[1] Все эти данные даются на основании материала, содержащегося в арх. деле № 175390, к. 4778.

[2] Вот один из таких типичных примеров. Учитель французского языка ставропольской гимназии не понимает оттенков литературного языка, не объясняет синонимических отличий слов и их конкретных значений; идиомов языка не разъясняет, довольствуется теми их значениями, какие указаны в русских словарях. Стилистические особенности ускользают от его внимания, не владеет чутьем языка. Не умеет заниматься с целым классом. Дисциплина поддерживается страхом наказания. Метод преподавания схоластический. Учебник — единственный путеводитель и для учителя. Знания учеников слабые, особенно переводы с русского на французский. Ученики не имеют запаса слов и оборотов.

[1] Ф. Гельбке. О письменных упражнениях («Журн. Министерства народного просвещения», 1878, № 12).

лись и углублялись на «практике». Постановка письменных работ при всех их крупных недостатках должна быть признана одной из сильнейших сторон в работе дореволюционной школы. Этот вопрос был одним из немногих, вокруг которых интенсивно работала методическая мысль передовой педагогической общественности и отчасти официальных органов учебного ведомства, как это можно видеть из материалов Министерства и учебных округов. Однако только передовые педагогические круги сумели поднять этот вопрос на принципиальную высоту, вскрыть все больные стороны школьной практики в этой области и наметить правильные пути его разрешения.

Больше того, даже в момент наиболее напряженной принципиальной борьбы вокруг вопросов о письменных работах по *русскому языку,* Министерство просвещения, вынужденное под натиском общественного мнения поставить на повестку дня этот вопрос, ограничивается чисто формальным и бюрократическим подходом к нему.

Особенно большое внимание привлекал к себе вопрос о письменных работах по русскому языку. Этот вопрос разрабатывался как теоретически, так и практически. Ценной нужно признать попытку наметить теоретические основы для научной разработки вопроса о системе письменных упражнений. Выдвинутый в этом плане принцип соотношения содержания и формы является весьма продуктивным. Однако попытки конкретного решения вопроса о системе письменных работ по русскому языку, которые делаются в теоретических трудах (Гаврилова, Белявского), а также в официальных руководящих материалах, не могут считаться правильными, поскольку они еще содержали в себе следы схоластической постановки вопроса, некоторого влияния риторики и пиитики (хрии, периоды, рассуждения и т. д.) и привели к формально-схоластическому направлению. Формально-схоластический путь решения вопроса о грамотности, показавший на практике весь свой вред, нежизненное, схоластическое разграничение видов письменных работ (описание, повествование, рассуждение, характеристика и т. д.), сковывавших детские творческие силы, не могли не вызвать протеста против себя со стороны некоторой части учительства.

Борясь против формально-грамматического направления, некоторые передовые педагоги (Шереметьевский, Соломоновский и др.), однако, допустили ошибку, заменяя систематическое обучение грамматике обучением живой речи, а грамматические упражнения творческими работами. Но эту ошибку сумели избежать другие видные педагоги-практики (Страхов, Зимницкий и др.), которые, уделяя серьезное внимание изучению грамматики и не отказываясь от письменных работ (списывание, диктант и пр.), направили свое внимание на выработку новых методических приемов и таким образом старались сочетать борьбу

за грамотность с развитием мышления учащихся и их творческих способностей вообще.

Министерству, не занявшему в этом вопросе твердой и определенной позиции, была вообще чужда проблематика этого спора. Оно в этом вопросе, как и во многих других, тянуло школу назад.

Опыт работы над сочинениями в массовой школе свидетельствует об огромном разрыве между требованиями, выдвигавшимися теоретической дидактикой в этой области, и практикой школы. Однако лучшие учителя сумели и здесь самостоятельным путем и вопреки реакционному курсу Министерства дойти до решения ряда важнейших вопросов (творческий характер сочинения, сочетание с внешкольным чтением, подготовка к сочинениям и т. д.).

Сохранившиеся материалы *по постановке иностранных языков* в школе говорят больше всего о широко практиковавшихся маленьких письменных упражнениях, составлявших органическую часть урока и имевших, однако, большое положительное значение в усвоении новых языков. Вместе с тем, известный интерес представляют методические указания по вопросу о более продолжительных письменных работах по этому предмету.

Значительный практический и теоретический интерес представляют письменные работы *по истории.* Хотя опыт работы в этой области имел весьма ограниченный характер, но у отдельных педагогов (Виноградов, Гуревич) уже возникают попытки привести разнообразные виды письменных работ в какую-то систему. Ценность методического опыта таких педагогов состоит в том, что они, начиная с элементарных видов работы, последовательно доводят учащихся до таких сложных письменных работ (конспект, письменные сочинения), где учащиеся должны обнаружить понимание исторических явлений, уменье отделять главное от второстепенного и т. д.

ГЛАВА VIII

НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

В соответствии с общим характером нашей работы, мы и в этой главе остановимся, главным образом, на вопросах практической реализации наглядности в гимназии, попутно касаясь принципиально-теоретических основ этой проблемы, как они освещались преимущественно деятелями средней школы.[1]

Общий повышенный интерес к проблеме наглядности, замечающийся в 60-х гг. в передовых педагогических кругах, пере-

[1] Вопросы наглядности в обучении достаточно широко обсуждались в теоретической педагогике и методике второй половины XIX в. Мысли Ушинского, Корфа, Бунакова, Вахтерова, Каптерева и др., а также многочисленных авторов учебников педагогики (Демкова, Ельницкого и др.) достаточно хорошо изучены. Поэтому мы их касаться не будем.

дается также работникам средней школы. Об этом свидетельствуют следующие факты.

Съезд естествоиспытателей и учителей естественных наук в Киеве (июнь 1861 г.) постановляет, что в начальном курсе, в первых трех классах, дается общее знакомство с главнейшими явлениями и телами природы преимущественно наглядным образом. Признано также необходимым немедленно приступить к составлению коллекций для школы.[1] Еще более практически вопросы наглядности были поставлены на 2-м съезде естествоиспытателей в Киеве (июнь 1862 г.). Инициатором съезда, проф. Кесслером, был составлен для съезда обширный список естественно-научных коллекций для гимназий.[2] На этом съезде учитель Петрушевский предложил несколько упрощенных физических инструментов.

В деятельности Петербургского педагогического собрания и его отделений вопросы наглядности также занимали видное место. На заседаниях отделения естественных наук учитель Гофман делился своим опытом применения наглядности в преподавании этих наук в петербургских гимназиях. Раевский делал сообщение о своих занятиях в IV и V классах, о применении им живых предметов на уроках, о проведении экскурсий.

Эвальд делился опытом проведения экскурсий в Дудергофе, Лигове, по Петровскому острову. Постановили заняться описанием редких растений и животных петербургской флоры и фауны, имея в виду удобство экскурсий с учениками.

На отделении истории также занимались вопросами наглядности. Беллярминов ознакомил с наглядными пособиями по истории и географии, издаваемыми за границей. Ему было поручено составить список наглядных пособий.

Соратник Ушинского, яркий сторонник наглядности, Д. Семенов объявляет решительную борьбу сухому номенклатурному преподаванию географии. Семенов делится интересным опытом своего преподавания (беседы, наглядность, наглядные путешествия по странам, черчение по градусам, яркость и занимательность рассказа).[3]

Особый интерес представляет замечательный опыт преподавания Семеновым отчизноведения в младших классах на основе передовой методики, использования самых разнообразных пособий (компас, линейка, термометр, флюгер, всевозможные планы, карты и т. д.). Тщательно разработана методика проведения прогулок с детьми. Весь этот опыт Семенов анализирует под углом общедидактических принципов (наглядность, развитие наблюдательности, эвристика, самодеятельность, от близкого, жизненного к далекому). Очень хорошо разработана методика вопросов.[1]

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1861, август.
[2] Циркуляры Киевского учебного округа, 1862, № 1 и «Известия Киевского университета», № 7.
[3] Д. Семенов. «О преподавании и современном значении географии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1860, август).

Такие же интересные достижения в области наглядного обучения можно констатировать и в некоторых провинциальных гимназиях. Старший учитель естественной истории полтавской гимназии, например, считался лучшим в округе: на его уроках ученики всегда были весьма заинтересованы наглядным объяснением образцов живых растений, выносили из его уроков ясные понятия и хорошие знания.[2]

В орловской гимназии естественной историей ученики занимались вообще с особенной любовью, которая поддерживалась наглядными пособиями, дававшими возможность преподавать демонстративно этот предмет.[3]

Но это, конечно, были достижения самых передовых, самых лучших педагогов. В массе своей гимназии были отсталыми учебными заведениями, где процветала рутинная словесность и схоластика. Правда, в оборудовании ряда гимназий 60-х гг. замечается известный сдвиг. Так, например, в ришельевской гимназии был хороший физический кабинет, прекрасные машины, естественно-научные коллекции, модели, коллекция минералов. Вполне был оборудован физический кабинет в одесской 2-й гимназии: он пополнен даже новейшими машинами. Неплохие физические кабинеты были в кишиневской, николаевской гимназиях. Екатеринославская гимназия имела даже богатое этнографическое собрание. В симферопольской, кишиневской гимназиях были некоторые пособия по химии.[4]

Неплохо обстояло дело с оборудованием в гимназиях Кавказского учебного округа. Так, например, лаборатория при тифлисской реальной гимназии вполне была снабжена всеми пособиями. В бакинской гимназии было хорошее помещение для лаборатории, в которой имелись все аппараты. Положено начало физическому кабинету, для оборудования которого были ассигнованы сравнительно большие средства. В ставропольской и кутаисской гимназиях значительные средства были затрачены на приобретение инструментов за границей.[5]

Серьезное внимание на наглядность обращалось в тамбовской гимназии. Здесь имелось большое собрание исторических, географических карт, атласов, зоологических рисунков, гипсовых слепков, типы племен, модели, гербарий, коллекции минералов, модели машин, приборов, снарядов, аппаратов, электромагнитный

[1] Д. Семенов. «Об элементарном курсе географии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1868).
[2] «Журн. Министерства народного просвещения», 1864, июль.
[3] Там же, август.
[4] Там же, май.
[5] Там же, 1870, № 4.

телеграф, электрические, пневматические машины, индуктивные приборы и т. д.[1]

Особый интерес представляет *вопрос о работе в младших классах* гимназии. Как правило, и в этих классах господствовала рутина и словесность, но в отдельных случаях лучшие учителя пользовались передовыми методическими приемами (наглядностью). В работе этих учителей несомненно сказывается влияние Ушинского и его соратников, вплоть до использования учебных книг великого русского педагога.

Наиболее ярким образцом в этой области является николаевская царскосельская гимназия. Вот как рисуется работа в младших классах этой гимназии.[2]

По русскому языку проводились беседы о предметах, более или менее знакомых детям. Беседы эти сопровождались обозрением предмета, описанием его и сравнением с другими известными предметами, чтобы содействовать развитию и воспитанию у учащихся внимания, наблюдательности, дара слова, а также уменья соображать и рассуждать. Предметами бесед были: классная комната, принадлежности ученической обстановки, домашние животные и растения и другие доступные предметы, описанные в «Детском мире».

Беседы велись катехитически-эвристическим путем, т. е. учитель предлагал классу вопросы, а ученики находили ответы. После того, как предмет беседы был исчерпан вопросами учителя и ответами учеников, прочитывалась соответствующая статья из «Детского мира». Употреблялись также картины Семенова и Золотова для наглядного обучения русскому языку. По рассмотрении и разборе каждой картины путем последовательных вопросов со стороны учителя, ученики давали по составленным и исправленным ответам полное описание картины, сначала в классе устно, под руководством учителя и имея перед глазами картину, а потом дома, письменно, на память. В прохождении начальной арифметики применялись задачи, встречающиеся в общежитии. При счислениях учащиеся наглядно знакомились с мерами длины, торгового веса и сыпучих тел.

Известное влияние передовой методики (Ушинского, Евтушевского и др.) чувствуется и в работе нижегородской гимназии. Объяснение слов, трудных понятий в процессе чтения, а также и самых предметов, о которых говорится в читаемом тексте, велось путем катехизации, путем наведения учеников на ответы, которые должны быть не «простым только повторением слов учителя, а плодом умственной самодеятельности детей». В приготовительном классе этой гимназии занимались изучением родного края. Пользовались книгой Хримцовского («История и описание Н.-Новгорода»), «Отечествоведением» Семенова. Работа над развитием речи сочеталась с воспитанием мышления.

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1871, № 2 («Современная летопись»).
[2] Там же.

Применение наглядности особенно чувствуется в занятиях *по арифметике*. Решались простые и сложные задачи, с целью приучить детей к «самостоятельной умственной деятельности». Дети постепенно знакомятся, по возможности, наглядно с единицами различных наименований, равно как и с единицами различных разрядов (лучшим наглядным пособием для этого служат счеты). Употреблялись также различные монеты, меры, линейки, кубики, разновески и т. п. Учебник в приготовительном классе не употреблялся.[1]

Еще больше чувствуется влияние наглядной методики в работе томской гимназии.

Занятия учителя в приготовительном классе этой гимназии заключались прежде всего в умственном счислении от 1 до 100. А для того, чтобы иметь возможность объяснить им каждое число посредством видимых предметов, он знакомил детей, при решении небольших и простых задач, с различными монетами и мерами; при счислении от 1 до 2 с монетами медными — денежкой, копейкой и двумя копейками, серебряными — рублем и полтиною, с гирями — фунтовою, двухфунтовою и полуфунтовою, пудовой и полупудовою; при счислении до 3 — с трехкопеечною монетою, трехфунтовою гирею и с саженью, разделенной на аршины; при счислении до 4 с полушкою и четвертью аршина и т. д. Кроме того, при решении задач на единицы по вопросам: чем больше, чем меньше, во сколько раз больше, во сколько раз меньше,— учитель незаметным образом для детей с первых их уроков подготовлял их ко всем 4 арифметическим действиям. Сложение же и вычитание производятся на счетах. Умственное счисление идет своим путем.[2]

В сохранившихся материалах царскосельской гимназии описывается более подробно работа по русскому языку, по развитию речи, которая, в полном соответствии с требованиями Ушинского, ставится на основе широкого использования наглядности, обозрения и описания предмета. Такая работа служит одновременно воспитанию у детей внимания, наблюдательности, дара слова. Катехитически-эвристический путь должен приучать детей к умению делать самостоятельные выводы, правильно мыслить. Здесь обучение грамоте на базе широкого использования наглядности не сводится к усвоению и развитию одного только чтения и письма, а превращается в глубоко развивающий процесс.

Работа над картинами служит также стимулом для маленьких и примитивных самостоятельных работ детей полутворческого характера (совместное составление целых фраз или предложений, домашнее описание картины на память и т. д.). Все это, а также прямое указание в этих материалах на «Детский мир» Ушинского, свидетельствует с неоспоримостью о том, что в этой гимназии работа в младших классах строилась под непосредственным влиянием школы Ушинского.

[1] Циркуляр по Казанскому учебному округу, 1871, № 9.
[2] Арх. дело, опись № 192, связка 76, л. 52—53.

В материалах нижегородской и особенно томской гимназий описана работа по арифметике. То немногое, что дается в материалах нижегородской гимназии по вопросу об обучении русскому языку, о развитии «умственной самодеятельности» детей, изучении родного края (между прочим, по книжке «ушинца» Семенова), развитии речи в сочетании с воспитанием мышления — тоже с несомненностью говорит о влиянии учения Ушинского.

Но русская передовая методика 60—70-х гг. впитывает в себя также наиболее прогрессивные идеи мировой педагогики. Наглядное изучение числа, счисление не как дело памяти, а как «результат самой ясной, точной наглядности» (Песталоцци), требование начинать с реальных представлений (монета, гири и т. д.), все то, что мы имеем в опыте работы нижегородской и томской гимназий, конечно, говорит о влиянии Песталоцци — Грубе в этой области. Однако, как мы видели, русские передовые учителя сумели избежать того формализма и педантства, которые были присущи песталоццианству.

Разработка вопросов наглядности в Педагогическом музее Военно-учебных заведений

В 70-е гг. педагогика средней школы обогащается большим количеством мыслей и высказываний о целях и принципах наглядного преподавания, а также богатыми наборами и коллекциями наглядных пособий. Этот вклад в русскую педагогику внес Педагогический музей Военно-учебных заведений, крупнейший центр педагогической мысли, который еще в 60-е гг. начал свою плодотворную работу в этой области.

В 70-е гг. работники музея делают ряд попыток осмыслить принципиально-теоретические основы этой проблемы применительно к средней школе, которые сводятся к следующему.

Для духовного развития ребенка очень важно правильное воспитание представлений, понятий, суждений, чувств и желаний. Это возможно при правильном рассматривании и наблюдении окружающих ребенка предметов. Важно поэтому посредством вопросов заставлять ребенка внимательнее всматриваться в предметы, сравнивать их, находить сходство и таким образом научить детей правильно видеть, слушать, обонять, осязать, приучать их к наблюдательности, к правильной речи и логическому мышлению.

Наглядность — это только начальная стадия обучения. Наглядное обучение поднимает ребенка со ступени простого чувственного смотрения и восприятия на ступень осмысленного восприятия и наблюдения. Оно приводит ребенка к сознательному смотрению, к соединению чувственной деятельности с мыслительной. Оно развивает также мыслительные способности ребенка. Наглядное обучение может быть названо упражнением в мышлении и разговоре.

Работники Педагогического музея стояли *за преобладание логического отвлеченного направления в наглядности* и подходили к ней с точки зрения развития познавательных способностей.[1]

Мы видим, что в понимании значения наглядности Педагогический музей стоял в общем на правильных позициях, обеспечивавших достаточно широкий и разносторонний подход к этому вопросу. Ценность этой позиции состоит в том, что наглядность здесь выступает не как узкий дидактический прием, а как средство развития личности в целом, как путь воспитания и уточнения детских представлений, понятий, суждений, как путь воспитания правильного мышления. Наглядность, с этой точки зрения, закладывает основы для правильно организованного процесса познания и обучения ребенка: она дает возможность воспитания органов чувств и вместе с тем содействует более правильному и глубокому изучению предмета, познанию мира в целом. Но процесс обучения ни в коем случае не заканчивается на стадии созерцания, являющейся только его, т. е. обучения, начальным, исходным моментом. Наглядность должна привести ребенка к осмысленному пониманию. Она поэтому и ценна постольку, поскольку приводит к соединению чувственной деятельности с мыслительной. В этом состоит, с нашей точки зрения, основная ценность позиции Педагогического музея в проблеме наглядности.[2]

Эта общая точка зрения получает свою конкретизацию в применении наглядности к отдельным предметам.

Когда мы читаем, например, протоколы заседаний *математической* секции музея, то мы видим с какой осторожностью представители математики подходят к этому вопросу. Они как бы боятся, не повредит ли наглядность осуществлению одной из важнейших задач школьной математики — воспитания мышления. В конце концов комиссия нашла, что в нормальных условиях наглядные математические пособия должны быть необходимыми

---

[1] «Общенаглядное обучение и наглядные учебные пособия» («Педагогический сборник», 1872, № 5).

[2] В понимании наглядности работники музея полностью стояли на позициях К. Д. Ушинского. Известно, какое большое значение Ушинский придавал наблюдению и воспитанию наблюдательности у детей. Работники музея исходят из известного положения Ушинского: «Если ученье имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения». (Избранные педагогические сочинения, 1939, т. II, стр. 156).

Точно также у Ушинского они позаимствовали учение о роли наглядности как средства воспитания мышления. Ушинский считал, что упражнять ребенка в логическом мышлении можно только на наглядном конкретном материале. Он писал: «Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово. Это и составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, из которых потом вытекут сами собой логическая речь и понимание грамматических законов». (Избранные педагогические сочинения, 1939, т. II, стр. 81).

только на первых ступенях обучения, а именно в курсе пропедевтическом. Этим курсом учащиеся должны быть достаточно подготовлены к дальнейшему изучению предмета без помощи наглядных пособий. Поэтому можно говорить только о допускаемых пособиях (коллекция геометрических тел с сечениями, конус с сечениями и полушарами для определения фокуса кривых, пробковый двугранный угол, модель для объяснения явлений перспективы).[1]

Такая же тенденция проскальзывает в материалах *физической* секции. И физики подчиняют наглядность всецело мыслительным процессам. Они пишут, что в школе должны быть такие приборы, «которые при производстве с ними манипуляций, представляли бы уму учащихся достаточные данные для выводов непосредственных заключений о целой группе изучаемых явлений, или же давали бы возможность, путем наглядности, путем опыта подтвердить выводы, сделанные из теоретических соображений».[2]

Также *естественники,* т. е. представители того предмета, где созерцание, конкретное восприятие играет особенно большую роль, считали нужным предостерегать от злоупотребления наглядностью, от неправильного ее использования. Не следует думать, говорили естественники, что одним показыванием множества пособий учитель может добиться цели. Нужно навести детей на правильное, целесообразное наблюдение показываемых предметов, научить их сравнивать, делать выводы.[3]

Естественники подробно разработали вопросы методики подачи наглядных пособий на уроке, способы привлечения внимания класса к ним, постановку вопросов в сочетании с показом (хорошо показывать предмет, обносить его по скамьям; предварительно поговорить со всем классом о том, что будут показывать; не показывать много предметов; когда прибегать к микроскопу, сложным препаратам и рисункам; как пользоваться имеющимися у детей представлениями и понятиями и т. д.).

В Педагогическом музее тщательно разрабатывались также конкретные вопросы методики и техники наглядного преподавания. Большая работа была проделана по вопросу о *типологии* наглядных пособий, требованиях к ним и методике использования. Вот, например, как историки подходят к одному из типов наглядных пособий, к историческим картинам.

В основу любой исторической картины должна быть положена определенная историческая идея, столь ясно и наглядно выраженная, чтобы она сделалась понятной учащемуся при взгляде на картину. Все исторические картины могут быть разделены с точки зрения изображения: 1) исторических предметов, 2) исторических сцен. Вторая группа в свою очередь подразделяется на: а) сцены, изображающие бытовую сторону изучаемого народа и б) сцены, служащие иллюстрациями к историческим событиям.

Пособия, изображающие предметы, одинаково необходимы на всех ступенях обучения. Картины, изображающие сцены из бытовой истории, одинаково необходимы и в курсе пропедевтическом и в курсе старших классов. Картины, служащие иллюстрациями событий, более необходимы в элементарном курсе, чем в систематическом и могут быть признаны скорее полезными, чем необходимыми.[1]

Не все мысли, высказанные здесь, могут быть признаны безусловно правильными. Не вдаваясь в их анализ по существу, мы здесь отмечаем правильную тенденцию классификации пособий и выработки принципов их использования в зависимости от своеобразия той или другой части курса.

Большая работа в этом же плане была проделана и *географами,* которые с большой тщательностью и вдумчивостью установили тип пособий по отношению к отдельным разделам курса, требования к ним (вплоть до размеров, способов окраски и т. д.).

В заключение надо сказать, что Педагогический музей являлся единственным в России учреждением, в котором каждый учитель мог найти по своей специальности систематический и подчас исчерпывающий подбор наглядных пособий русского производства, и который стремился влиять на производство и удешевление пособий.

[1] «Педагогический сборник», 1873, № 2
[2] Там же, 1873, № 3.
[3] Там же, 1872, № 5.

За 1350 руб. можно было приобрести пособия по математике, естественной истории, физике, космографии, рисованию, музыке.[2] Благодаря деятельности Педагогического музея, русские наглядные пособия заняли видное место на мировой педагогической арене.

Участие музея в Парижской географической (1875 г.), в Брюссельской (1876 г.), Венецианской (1881 г.) выставках, Колумбовой выставке в Чикаго (1893 г.) и т. д. неизменно отмечалось выдачей наград, почетных грамот. По инициативе музея, устраивается в Петербурге «Первая русская дешевая мастерская физических приборов». Был разработан проект физического кабинета в школе. В каталоге 1874 г. уже содержится подробное описание 272 приборов. В 90-е гг. идет напряженная работа по осмотру и обсуждению качеств самодельных пособий различных проекционных фонарей и картин к ним.

Естественноисторический отдел по каталогу 1872 г. уже располагал 360 пособиями. В 70-е гг. к первоначальной задаче — пополнение новыми и дешевыми пособиями — присоединяется другая, а именно: изучение опытным путем степени полезности учебных пособий для школы. В 80-е гг. разрабаты-

[1] Протоколы заседаний комиссии Педагогического музея («Педагогический сборник», 1878, № 1).
[2] Отчет о деятельности Педагогического музея с 1864 по 1876 г. См. также «Каталог Педагогического музея в учебных заведениях», 312 стр. убористого шрифта.

ваются вопросы самодельных приборов, изготовляемых учащимися (хотя в общем и целом 80—90-е гг. считаются периодом застоя в работе этого отдела, поскольку естествознание переживает в школе тяжелое время.) [1]

Некоторые принципиальные вопросы методики наглядного преподавания (применительно к отдельным предметам)

Мы выяснили общепринципиальный подход к наглядности в кругах Педагогического музея, считавшегося авторитетным центром, особенно по данному вопросу. Эта точка зрения разделялась в общем и целом передовым учительством. Однако, когда пришлось конкретизировать эти общепринципиальные взгляды применительно к отдельным предметам, то обнаружились серьезные расхождения между некоторыми педагогами.

Возьмем, например, *вопрос о соотношении между наглядностью и воспитанием мышления*. Он был сильно заострен математиками в связи с преподаванием геометрии и введением в некоторых учебных заведениях пропедевтического курса на основе наглядности.[2] Введение такого курса встретило ряд возражений и опасений даже со стороны некоторых передовых педагогов, которые вообще никак не могут считаться принципиальными противниками наглядности, но которые усмотрели в таком наглядном способе преподавания геометрии опасность для основной цели, а именно — воспитания мышления. Лучше всего эти опасения выразил такой вдумчивый педагог, как В. Латышев. Он считает, что главное в преподавании геометрии — это рассуждение, развитие отвлеченного мышления. Многие, понимая трудность для детей перехода от непосредственного наблюдения к рассуждению, останавливаются на полдороге и вводят приготовительный курс (Волкова, Вулиха, Фальке).

Латышев против методики Фальке, который вводит экскурсии в поле, измерение расстояний, определенных углов, изучение плана местности, а отсюда выводятся правила. Он считает, что эти приготовительные, начальные работы, хотя интересны, но не подводят к настоящей геометрии. Не годится также методика Вулиха, построенная на рассмотрении тел. В продолжение целого года занимать учеников описанием тел крайне скучно, сухо. Ознакомление с формой должно иметь место в самой работе. Это помогает постепенному переходу к отвлечению, обобщению. Понятия, конечно, должны быть выработаны непременно наглядно, но введение «наглядного изучения» форм испортит все дело, потому что для детей придти от наглядных приемов изучения к отвлеченному рассмотрению тех же предметов почти невозможно.

---

[1] «Отчет о деятельности музея за 50 лет» (1864—1914).

[2] См. «Образовательный курс геометрии» Волкова; «Приготовительный курс геометрии» Вулиха; «Новый способ обучения геометрии» Фальке.

Латышев одобряет курс геометрии Дистервега (русский перевод), являющийся не приготовительным, а элементарным курсом. Особенно ценно у Дистервега — постоянное стремление к выработке рассуждения посредством подробного разбора теорем, выводов частных случаев, требования доказательств правильности приводимых решений и стремления к связыванию всех теорем в единую систему.

Не надо снижать роли рассуждения. Ознакомление с формами и приемами их сравнения должно быть наглядно, но заключение, вывод — не должны строиться на основе наглядности без рассуждения. Интерес курса не должен основываться на развлекательности обстановки занятий. Чем трудней приучать к рассуждению, тем важнее остерегаться всяких искусственных уловок, в особенности наглядности доказательств. В этом опасность наглядного преподавания и всяких практических предварительных геодезических занятий приготовительных курсов геометрии. Такова точка зрения Латышева.

Было бы совершенно неправильно, с нашей точки зрения, расценивать эти мысли Латышева, как выступления, направленные против передовой методики, в частности против наглядности в преподавании, как это было некоторыми истолковано. Латышев, конечно, не против наглядности, а против наглядности, когда она мешает в математике осуществить основную задачу — воспитание математического мышления. Латышев ставит глубокий психологический и методический вопрос, утверждая, что для детей очень трудно перейти от наглядных приемов изучения к отвлеченному рассматриванию тех же предметов. Совершенно верно, что уменье рассуждать, доказывать ни в коем случае не должно быть заменено рассматриванием форм, простым созерцанием. Наглядность в доказательствах, конечно, может принести вред воспитанию умения отвлеченно мыслить, рассуждать. Но это не значит, что в преподавании геометрии должны быть полностью исключены ознакомление с формами, наглядные приемы в их сравнении. Латышев слишком заострил вопрос. Выступая против наглядности в геометрии, он не указывал тех случаев и условий, когда наглядность в математике допустима и нужна. Поэтому это выступление производит впечатление принципиального отрицания принципа наглядности вообще (хотя в самом деле это, конечно, не так).

Другие же математики-педагоги исправили эту ошибку или пробел, допущенный Латышевым. Они берут на себя труд более конкретной разработки этого вопроса применительно к отдельным разделам школьной математики. Так поступает математик, подписавшийся «Н. Т.»; так поступает Шохор-Троцкий.

Н. Т. согласен с точкой зрения Латышева, что в геометрии широкое применение наглядности может принести вред и оказать пагубное влияние на усвоение геометрических методов доказательств, которые кажутся излишними и слишком сложными

в сравнении с приемами наглядными. Зачем доказывать равенство треугольников, когда видно наглядно, что они равны? Вырезывать из бумаги чертежи теорем в видах наглядности бесполезно и даже вредно. Но вслед за таким отрицанием наглядности Н. Т. указывает случаи, когда наглядные приемы даже в геометрии допустимы и для какой цели они могут служить. Наглядность в геометрии, по мнению Н. Т., допустима только в двух случаях: при первом знакомстве с геометрическими протяжениями и при переходе с плоскости в пространство, т. е. в самом начале курса стереометрии, причем эти приемы ни в коем случае не должны быть применяемы для доказательства теорем, а только исключительно для вывода какого-либо определения или в помощь воображению учеников, непривычному к воспроизведению новых представлений.[1]

Приемы наглядного обучения безусловно вредны, когда они заменяют отвлеченное понятие или вывод примером и строгое доказательство аналогией. Исходя из этого принципа, автор разрешает вопрос о границах применения наглядности в отдельных разделах математического курса и характере наглядных пособий.

Чаще всего наглядные приемы применимы при прохождении начального курса математики, где нет строгих доказательств, законов и сколько-нибудь широких обобщений (нумерация и таблица мер, понятия о дробях, дробных именованных числах, пропорциональных величинах, начальные геометрические представления и понятия, начало стереометрии). Злоупотребление наглядностью может особенно вредно отразиться в начальном курсе алгебры, который не допускает наглядности.

В алгебре наглядность может быть применена в редких случаях (например, задачи о встрече стрелок на циферблате часов; составление уравнений).

По мнению Н. Т., особенно широкое применение должны иметь чертеж, доска. Чертеж — это, несомненно, наглядное изображение отвлеченных понятий.

Смелее разрешает вопрос о наглядности в математике Шохор-Троцкий. Он ее не боится даже применительно к геометрии.

Шохор-Троцкий считает пропедевтический курс по геометрии нужным. С его точки зрения, все геометрические понятия останутся пустыми, пока мы не позаботимся о выработке лежащих в их основе и наполняющих их содержанием соответствующих наглядных представлений. Надо начинать с чертежей, а не с учебника геометрии. «Не давайте с самого начала в руки никакого учебника, не задавайте никаких уроков, кроме задач черчения (прямые, окружности и т. д.)». При изучении планиметрии должны быть использованы чертежи, при стереометрии — рисунки, чертежи, иногда изготовленные из бумаги и проволоки

[1] Н. Т. «Спорные вопросы по преподаванию математики» (журн. «Русская школа», 1891, № 7—8).

модели. Шохор-Троцкий устанавливает те *разделы* курса арифметики, которые требуют применения наглядных пособий. При этом он проводит ту мысль, что каждому из отдельных видов наглядных пособий должно быть отведено определенное место в курсе, в соответствии с той целью, которая может быть достигнута с помощью данного наглядного пособия.

При выяснении представлений и понятий о десятке и сотне — спички, связанные в пучки; при выяснении относительного значения цифр в ряду других цифр — торговые счеты; при самостоятельном упражнении учащихся в счете и при сложении однозначных чисел — числовые фигуры. При выяснении способов производства действий удобны спички, связанные в пучки, при выяснении письменных способов сложения и вычитания — торговые счеты, при выяснении представления о дробях и долях — лист бумаги или бумажная лента.[1]

Не случайно разгорелось на базе математики больше всего принципиальных споров вокруг проблемы наглядности: здесь вопрос о соотношении между наглядностью и воспитанием мышления был поставлен особенно остро. Надо было найти такое решение вопроса, при котором применение наглядности не вредило бы осуществлению основной задачи — воспитанию мышления. Латышев во имя этой задачи был готов окончательно отказаться от наглядности, даже от пропедевтического курса по геометрии. Н. Т., возражая также против такого курса, однако, формулирует ряд условий и допускает некоторые случаи (правда, в ограниченных размерах), когда наглядные приемы допустимы и даже необходимы. Шохор-Троцкий еще смелее разрешает этот вопрос: он за пропедевтический курс, дающий наглядные представления, на базе которых образуются геометрические понятия. Вместе с тем Шохор-Троцкий конкретно и дифференцированно разрабатывает вопрос о типах наглядных пособий применительно к отдельным разделам математического курса. Если Латышев и др. выступали против наглядности во имя науки, то Шохор-Троцкий показал, как можно примирить эти два начала. Шохор-Троцкий — один из тех методистов, которым интересы науки в школе очень дороги и который вместе с тем своим огромным знанием школы, пониманием и любовью к детям сумел наметить правильную линию решения вопроса.

Под этим углом зрения надо подойти к тем спорам, которые мы имеем в 80-е гг. вокруг вопросов наглядности в области *школьной физики*. Мы имеем в виду вопрос о самодельных приборах, который был поднят в 80-е гг. некоторыми сторонниками наглядности в физике (С. Григорьев, Дубровский, Ковальский). Этот вопрос, собственно, выходит за пределы узкой наглядности, но принципиальная сторона этих споров связана с вопросом о границах и пределах наглядного преподавания.

[1] С. Шохор-Троцкий. «Чему и как учить на уроках арифметики» («Русская школа», 1894, № 1, 2, 3).

Наиболее подробно вскрыл вопрос о самодельных приборах один из деятелей Педагогического музея Дубровский.

Он считал, что приборы должны быть просты и вполне отвечать своему назначению. Чем проще прибор, тем менее он развлекает внимание учеников, тем легче схватить самую сущность изучаемого явления и тем менее тратится времени на описание прибора. Такие приборы могут быть приготовлены самими учащимися. Употребляется на них материал малоценный — отбросы и простые дешевые инструменты. Производя вполне самостоятельные опыты, ученики входят в непосредственное соприкосновение с природой, познают ее закономерности, научаются самостоятельно разрешать поставленные перед ними вопросы, воспитывают в себе самообладание и настойчивость в труде.[1]

Как это ни странно, но против этой вполне педагогически целесообразной идеи выступает несколько крикливо такой передовой орган, как «Педагогическая хроника», якобы во имя защиты науки. В нем писали:

«Создавать каррикатуру на физику и на действительные физические явления отнюдь не следует, а это неизбежно при приготовлении самими учениками приборов. Физика прежде всего наука и гг. популяризаторы кладут живую и интересную природу на прокрустово ложе, устланное черепочками, трубочками, коробочками, скляночками и другой дребеденью. К чему нужна такая quasi-физика? Педагоги хватались за всякую пропедевтику, наглядность, самостоятельное изготовление приборов, потому что это легко и не требует умственного напряжения».[2] «Педагогическая хроника» характеризует это течение как «физику домашнего отброса», как «вульгарщину и антинаучную белиберду».[3]

Мы не склонны обвинять такой передовой орган, как «Педагогическая хроника» в педагогическом ретроградстве, в гонениях на новую методику, на наглядность и самодеятельность в обучении. Мы трактуем выступление этого педагогического журнала, как результат слишком рьяного и ретивого стремления к науке в школе. В данном случае сотрудники «Педагогической хроники» испугались той мнимой коллизии между научностью и наглядностью в преподавании, которая мерещилась многим деятелям средней школы, смотревшим недостаточно обоснованно на наглядность, как на антинаучную вульгаризацию и упрощенчество.

Однако надо сказать, что в течение второй половины XIX в. методика наглядного обучения математики и физики не была разработана достаточно широко.

Наиболее интересный и ценный в методическом отношении материал по вопросам наглядного обучения был накоплен в области *школьной географии.*

Интересно отметить, что и перед наиболее вдумчивыми учи-

[1] К. Дубровский. «Общедоступные физические приборы» («Педагогический сборник», 1881, № 2).

[2] «О приготовлении детьми физических приборов и об изучении на них физических явлений» («Педагогическая хроника», 1882, № 38).

[3] «Педагогическая хроника», 1883, № 10.

телями географии тоже всплыл в первую очередь вопрос о соотношении между наглядностью и воспитанием мышления учащихся или их «умственной самодеятельностью».

Известно, что в 60-е гг. передовые учителя, в значительной степени под влиянием «ушинца» Семенова, широко прибегают в области школьной географии к наглядным приемам, в частности, к черчению карт. В 70—80-е гг. замечается некоторый поворот в отношении черчения карт, которое многими берется под сомнение. В этом отношении особый интерес представляют опыты педагогов Виленского учебного округа.

Со всей силой виленские педагоги подчеркивают свой взгляд на географию как на самостоятельную науку, изучающую определенные закономерности, а не как простой перечень чисел, имен, или служанку истории. На уроках географии нужно развивать мыслительные способности учащихся, возбуждать их самодеятельность. С этой точки зрения они выдвигают на первый план не черчение карт, а внимательное и сознательное чтение карты, атласа. При этом они дают подробно разработанную методику этого изучения.

Карту нужно изучать планомерно и в строгой системе. Нужно учить ученика читать карту и посредством наводящих вопросов делать выводы и заключения.

Читая карту, ученик должен ответить на вопросы: под какой широтой и долготой и в каком поясе лежит страна; какими она окружена землями и морями; представляет ли естественные или политические границы; прямое или извилистое очертание берегов; в какие вытянута полуострова; какие моря углубляются в виде заливов; нет ли островов неподалеку от материка; какими проливами они отделены; возвышенная или низменная страна, а если возвышенная, то представляет ли плоскогорие или горы массами, или отдельными возвышениями; по какому направлению тянутся горные цепи, куда они падают круто и куда отлого, хорошо ли орошена; какие протекают реки, откуда они берут начало, какие принимают притоки с указанием их истока и течения, широка ли долина и т. д.

Полезно заставлять учеников измерять по карте, для чего найденное число вершков или дюймов умножают на число, показывающее во сколько раз уменьшена карта, или отмеряют расстояние прямо по линейному масштабу, который приложен внизу карты, или, наконец, вычисляют по градусам. Так определяется долина реки, горного хребта, вычисляется площадь, занимаемая страной, плоскогорием, низменностью и т. д.

Кроме упомянутых самостоятельных работ, ученики приучаются делать более сложные выводы.

Так, по положению страны можно судить о следующем: расстояние от экватора указывает каков климат — теплый или холодный, какова флора; богата ли она; плотно ли население и чем оно занимается; покрыты ли горы снегом. Близость от моря указывает на морской климат. По горизонтальному очертанию заключают о климате. Страна, вытянутая по меридиану, представляет гораздо больше разнообразия по климату и естественным произведениям, чем страна, имеющая наибольшее протяжение по параллели; чем извилистее берега, тем удобнее сношение между жителями и больше развита культура. Рельеф страны показывает, почему одна река имеет одно направление, а другая — другое, отчего в одну реку впадает много притоков, а в другую — мало, и почему с одной стороны их больше, чем с другой. По рельефу же можно судить и о климате, о занятиях жителей, о причинах процветания тех или других городов.

Таким образом, мы видим, что чтение карты дает материал для ряда самостоятельных работ учеников, для возбуждения их внимания и мышления. Наряду с вопросами контрольного характера, выявляющими знание фактического материала, мы имеем много вопросов, которые носят характер задач и ответ на которые требует от учеников сознательного усвоения и понимания материала. Таким образом, чтение и разбор географических карт является важнейшим фактором приучения учеников к самостоятельной работе и самостоятельному мышлению.

Мы уже сказали, что виленские педагоги не склонны полностью отрицать значение черчения карт и географического чертежа вообще. Но и здесь они рекомендуют ряд приемов, делающих этот процесс более сознательным для учеников (упрощенный способ изображения контуров стран, направления рек, черчение посредством геометрических фигур, метод Штимера и т. д.).

Для улучшения дела наглядного обучения географии Виленский учебный округ предложил гимназии следующую систему наглядных пособий:

а) для изучения береговой линии — глобус, карты, атласы;

б) для земляных профилей — рельефные глобусы и карты, рисунки профилей и картины, изображения рельефов разными условными красками;

в) для вод — карты течений, картины морских и речных явлений;

г) для изучения почвы — коллекции почв и горных пород;

д) для изучения климата — карты ветров, картины воздушных явлений;

е) для изучения растительного и животного царств — чучела, фигуры, картины животных, растений и плодов;

ж) для изучения народонаселения земного шара — фигуры типов, рас, фигуры и картины различных народов, рисунки их жилищ и вообще домашней обстановки, планы городов, картины замечательных зданий и образцы продуктов промышленности;

з) для знакомства с наружным видом земного шара — картины ландшафта типических местностей разных поясов.

Рекомендуется также использование стереоскопа.

Черчение географических карт встретило более решительную оппозицию, хотя оставшуюся в меньшинстве, в специальной комиссии, которая была организована в Кавказском учебном округе в 1880 г. по инициативе его попечителя Яновского.

Комиссия не согласилась с мнением некоторых педагогов, которые полагают, что учитель может ограничиться показыванием рек, гор, озер, городов и пр. на наших картах, и только в самых затруднительных случаях он должен прибегать к черчению. Большинство членов комиссии полагало, что черчение карт должно быть признано безусловно необходимым, как самое лучшее средство для твердого усвоения учениками географических данных.

При этом, конечно, от учителя не следует требовать строгого соблюдения точности или деталей в очертании, в чертеже. При географическом черчении следует обозначать только такие меридианы и параллели, которые, помогая учащимся составить верные представления об очертании данной страны, в то же время

пригодились бы и для составления ими понятия об относительном положении других стран и географических предметов.[1]

Таким образом, мы видим, что и здесь подчеркивается важность наглядных приемов для умения учеников делать самостоятельные выводы, для воспитания логического мышления.

Однако неудовлетворенность так называемым «конструктивным методом», или черчением карт в классе, в 80—90-е гг. нарастает с большой силой (выступления Соколова, Петри, Меча, Раевского и др.).[2] Этот метод сейчас объявляется устарелым. Классное черчение карт Соколов принимает с рядом оговорок. Вот как он лично проводит работу в классе. Раньше всего тщательно и подробно изучаются печатные карты атласа и стенные, так как они дают лучшее понятие о стране, нежели чертеж учителя, а тем более карты учеников. После изучения страны по карте ученики сознательно относятся к черчению и не делают тех ошибок, которые непременно сделают, чертя карту до изучения страны. Тогда это — способ повторения и окончательного закрепления пройденного в памяти. Сам ученик в этом случае замечает неправильности и ошибки. По окончании классного чертежа и по исправлении грубых ошибок задается чертить карту наизусть.

Соколов считает, что недостаточно, с точки зрения использования наглядности в процессе преподавания географии, одних только географических карт, атласов. Наглядность должна быть расширена. Большую роль на уроках географии должны играть *картины.*

Соединение картины с текстом очень удобно при классных занятиях: все ученики одновременно могут рассматривать одну и ту же картину. Очень удобны картины больших размеров, обозреваемые всей аудиторией. Количество картин должно быть ограничено, а также ограничено должно быть и содержание их. При использовании географических картин дело идет не о том, чтобы дать ученику точное понятие обо всякой определенной местности, но о том, чтобы достигнуть ясности в тех понятиях, с которыми приходится иметь дело в курсе. На уроках рассматривание картин с преподавателем — это первый прием. Преподаватель рядом вопросов убеждается, действительно ли ученики рассмотрели все то, что характерно для данной картины. После

[1] Янковский. Мысли о воспитании и обучении, СПБ, 1900.

[2] А. Соколов. «К вопросу о черчении карт в классе» («Журн. Министерства народного просвещения», 1892, июнь); А. Михневич «О классном черчении карт («Педагогический сборник», 1896, № 9); А. Соколов «Об употреблении репетиционных карт при преподавании в связи с вопросом о черчении карт в классе» («Журн. Министерства народного просвещения», 1890, № 10); его же. «Картины, как пособие при преподавании географии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1891, № 11).

этого общими силами класса составляется описание типической местности или представителя какой-нибудь человеческой расы, изображенных на картине. Желательно, чтобы ученики имели атласы из тех же картин, но только в малом виде.[1]

Немалую роль, конечно, играли в работе Соколова *атлас и карта*. Особенно интересна и ценна у Соколова тенденция учитывать возрастные особенности при подходе к вопросу о характере географической карты и атласа. С точки зрения учета возрастных особенностей, Соколов критикует имеющиеся атласы. Соколов предлагает ввести отдельные атласы для различных ступеней курса. Таких ступеней может быть две или три. Содержание карт низшей ступени ограниченное. Все формы должны быть так представлены, чтобы их без труда можно было бы отыскать и запечатлеть в памяти.

Для высших ступеней карты должны представлять больше учебного материала (больше частностей).

Иным должен быть состав атласа применительно к повторительному курсу старших классов, где география повторяется не по государствам, а по отдельным группам географических фактов. Здесь полезно иметь такие карты, на которых было бы легко обозреть распределение какого-либо географического факта по всей земной поверхности.[2]

Рассматривание и чтение карты составляет центральное звено на уроках Соколова. При этом рассматривание карты проходит по следующим вопросам: положение, границы, пространство, устройство поверхности, реки, климат, народонаселение, политическое разделение и города. Данные о климате, цифры, сведения о промышленности и другие сообщаются учителем и повторяются по учебнику. Учитель, для того чтобы убедиться, что действительно все следят за картой, задает такие вопросы, на которые можно ответить, только рассматривая карту. Чтобы ученики могли проверить себя, они вызываются к классной немой карте, чтобы указать на ней найденный пункт. Таким образом, ученики довольно скоро приучаются понимать карту и отыскивать на ней то, что проходится на уроке. Из коротких ответов учеников складывается описание страны.

Учить учащихся сознательно читать карту — это главная задача урока по географии, по мнению Соколова. Беглое разглядывание карты очень мало полезно. Картографические представления учеников слагаются во время классной беседы в определенные географические понятия, которые сравниваются с другими понятиями и в заключение освещаются выводом. Таким

[1] А. Соколов. «Картины как пособие при преподавании географии» («Журн. Министерства народного просвещения», 1891, № 11).

[2] А. Соколов. О составе учебного географического атласа и об употреблении его в преподавании («Журн. Министерства народного просвещения», № 10).

образом, наблюдение, понимание, сравнение, вывод, заключение, короче мышление — вот что нужно развивать на уроках географии.

Из всего этого материала следует, что география — это один из тех немногих предметов в гимназии, которая была сравнительно хорошо обставлена в смысле наглядности. Географический чертеж, черчение карты, атлас, картины, географические карты — вот сравнительно разнообразный арсенал наглядных средств, широко применявшихся в школе.

Мы уделили много места вопросу о «конструктивном методе», поскольку он стоял в известной мере в центре проблемы наглядного обучения в области школьной географии. Вопрос о замене конструктивного метода внимательным рассматриванием и разучиванием географической карты в классе, совместной работой класса над картиной, атласом — это в значительной мере вопрос о лучшем использовании урока по географии в целях развития самодеятельности учеников, воспитания у них географического мышления и более сознательного усвоения материала. В этом отношении методические указания по использованию наглядных пособий, которые мы имеем в работе Соколова, представляют значительный интерес.

Некоторые моменты из опыта наглядного обучения

Такова была наиболее передовая теория и практика в области наглядного преподавания. Кроме этого, встречаются также указания на некоторые интересные моменты в области внешкольных занятий. Так, например, в николаевской царскосельской гимназии в 1874/75 уч. году ученики во внеурочное время рассматривали наглядное изображение некоторых предметов из математической и физической географии, а также из классических древностей, с помощью волшебного фонаря.[1] На использование волшебного фонаря, главным образом, в плане внешкольной работы встречаются и другие указания.[2] В этом отношении Педагогический музей Военно-учебных заведений проделал большую работу.

Большим количеством изданий, карт, атласов, картин, таблиц, портретов и т. д. (например: атласы Сидонского и Добрякова, Пуцгера, Драйзена и др., картины и портреты в изданиях Беллярминова, Павловича, Рождественского, хронологические таблицы Краковского, Сукруха, Попова и др.) располагали, как известно, историки, которые ими часто пользовались в порядке классной и внеклассной работы.

Но, к сожалению, нет достаточного материала, который бы рисовал опыт работы историков в этой области.

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1876, № 2.

[2] См. например, «Диапозитивы как учебное пособие в наших средних учебных заведениях» («Педагогический еженедельник», 1896, № 6—7).

Некоторое исключение представляют собою статьи К. Иванова, преподавателя 5-й петербургской гимназии, в которых он делился опытом своей работы по применению наглядности. Иванов — большой и убежденный сторонник применения самых разнообразных приемов с целью оживления и осмысления преподавания истории. Он применял в своей работе следующие приемы: наглядность, чтение в классе отрывков из наиболее выдающихся произведений исторической литературы, составление самостоятельно или совместно с учениками конспективных таблиц, демонстрирование в классе рисунков из различных изданий. Однако все это недостаточно, так как учащиеся остаются в основном в положении пассивных слушателей или зрителей. С большим интересом дети взялись за предложенное им собирание коллекций исторических рисунков, составление из них альбомов. При этом Иванов имел в виду таким путем достигнуть большей прочности знаний, посредством хронологического подбора рисунков воспрепятствовать смещению в голове учеников эпох и периодов, развивать в детях эстетическое чувство и таким образом оживить весь процесс преподавания истории.

Это дело очень привилось. Иванов характеризует лучший альбом, состоящий из 157 рисунков, хронологически расположенных, изготовленный самими учащимися.[1]

В заключение надо упомянуть *о специальном типе* наглядных пособий по истории, которые должны были содействовать лучшему, более прочному усвоению материала. К таким пособиям относятся, например: «Наглядная хронология по русской истории с приложением портретов» Краковского, 1876 г.; «Наглядные таблицы по всеобщей и русской истории», курс III и IV классов гимназии, А. Сукрухо, Одесса, 1884 г.; «Графическая таблица русской истории», К. Попова, СПБ, 1887 г. и др.

Если по отношению к таким видам пособий, как исторические карты, атласы, картины не было высказано каких-нибудь принципиальных возражений даже такими педагогами, которые равнодушно относились к идее наглядности вообще, то иначе дело обстояло с наглядными хронологическими таблицами. Они вызывали ряд возражений и сомнений, отчасти по принципиальным соображениям, отчасти по техническим, поскольку они никакой особой наглядностью не отличались.

По поводу «Наглядной хронологии» Краковского, например, критика отмечала, что она, правда, заключает в себе только самые основные факты по русской истории, притом в их последовательности и внутренней связи, но «совсем не нужно, чтобы ученик припоминал клеточку, в которой отмечено известное событие, чтобы отвечать на вопрос, к какому столетию и десятилетию оно относится... Это нужно помнить вовсе не глазами...»

[1] К. Иванов. «О составлении учениками исторических альбомов» («Русская школа», 1892, № 4).

Тот же самый принципиальный вопрос был поднят в связи с появлением «Графической таблицы» К. Попова.

Карта Попова делится на 20 больших клеток, которые обозначают столетия. Каждое столетие в свою очередь разделено на 100 клеток, соответствующих годам. Затем идут еще ломаные линии, означающие продолжительность царствования. Это и вызывало среди педагогов следующее основное возражение: не нужно, чтобы ученик вместо исторической последовательности событий и логической внутренней между ними связи старался представить себе порядок изображения клеток и линий на хронологической таблице.[1] Несколько другое отношение было к «Памятным таблицам» Сукруха. Они состояли из перечисления собственных имен, встречающихся в курсе. Имена распределены по столбцам отдельно для каждого государства или народа. Отдельные столбцы, рассматриваемые горизонтально, представляют с некоторой наглядностью синохронизм исторических фактов в разных странах за известные периоды. Все это довольно просто и удобно. Лучшее в издании составляют, может быть, обширные ничем не заполненные белые места, которыми ученик может воспользоваться для собственных заметок, для выписок, для ссылок на учебник.[2]

На основании рассмотренного материала можно формулировать следующие положения.

Нужно признать совершенно неправильным обычное представление, что проблема наглядности в русской педагогике обозреваемого периода разрабатывалась только применительно к начальной школе. В действительности же деятели русской средней школы уделяли серьезное внимание этой проблеме и дали ей правильное обоснование. Установив взгляд на наглядность, как на начальную стадию обучения, ведущую ребенка от простого чувственного восприятия до сознательного осмысленного понимания мира, подчеркнув *роль наглядности в воспитании мышления учащихся,* русские педагоги стали в этом вопросе на более правильную позицию по сравнению с господствовавшим в зарубежной педагогике сенсуализмом, а также формализмом и педантизмом песталоццианства.

Основная идея методики Ушинского, в частности и методики наглядного обучения, а именно: воспитание мышления,— воспринимается также и наиболее передовыми представителями средней школы. На этой почве среди представителей тех дисциплин, где воспитание абстрактного мышления выступает в качестве важнейшей задачи (математика, физика), создается даже конфликтная постановка вопроса о соотношении между наглядностью и воспитанием мышления. Однако, благодаря трудам лучших педагогов, скоро становится ясной ложность этого конфликта. Во

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1888, № 2.
[2] Там же, 1884, № 7.

многих гимназиях начинается серьезный поворот к наглядному обучению, в особенности в младших классах, где *учителя применяли элементы наглядного обучения в соответствии с методикой Ушинского,* которой они следовали.

Несмотря на то, что наглядное обучение не стало в этот период всеобщим достоянием массовой школы, достижения в этой области были настолько значительны, что русские наглядные пособия, как пользовавшиеся мировой популярностью, удостаивались премий почти на всех заграничных выставках. Опыт применения наглядных пособий многих школ по таким предметам, как, например, география, нам до сих пор дает ряд ценных указаний по методике построения урока с широким использованием наглядных приемов. Указания старого опыта о методике сознательного чтения карты, приучения учащихся делать самостоятельные выводы, использования географического чертежа, совместной работы над атласом имеют несомненный интерес до сих пор и вооружают учителя для практической деятельности.

Несомненную ценность для нас представляют также опыт старой школы в области методики использования картины, правильное разрешение вопроса о соотношении картины с учебником, со стенной картой, ее роль в образовании понятий, приемы рассматривания картин на уроках географии и истории.

Необходимо также отметить большую роль, которую сыграл в области внедрения наглядного обучения в русскую школу Педагогический музей, проведший очень полезную работу не только в смысле теоретической разработки вопросов, но и также в смысле организации, изготовления и распространения наглядных пособий в школе.

ГЛАВА IX

РАБОТА С УЧЕБНИКОМ И ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Вопрос об отношении к учебнику, степени его необходимости на разных ступенях обучения приковывает к себе внимание педагогической общественности уже в начале 60-х гг. Известно, какие серьезные требования к учебнику предъявляли Добролюбов и Чернышевский.[1] Из их яркой критики существующих учебников некоторые педагоги сделали крайний вывод о ненужности учебников вообще, так как «ученики не в состоянии воспринять систему, а учебники не содействуют развитию умственных способностей ученика».[1]

Против такой точки зрения выступил А. Филонов (в те годы еще стоявший на либеральных позициях), который справедливо отмечает, что без учебника учащиеся не могут усвоить системы знания, выработанной наукой. Конечно, плохо, когда учебниками злоупотребляют, используют их неправильно, когда учителя заставляют долбить и зубрить по книге все, отмечают ногтем или карандашом «отселева — доселева» и т. д. Учебник очень важен с точки зрения приучения к самостоятельной работе. Нужно составлять учебник умеючи. У нас учебники, в большинстве случаев негодные.[2]

В младшем возрасте детям действительно иногда недоступна система. В этом возрасте учебник необходим только для повторения того, что подробно объяснено на уроке. В старшем же возрасте учебник нужен, в первую очередь, для системы научных знаний.

Уже из этих высказываний Филонова видно, что отрицание учебника, которое было свойственно некоторым педагогам, обусловливалось его недостатками, неумелым его использованием. Этим, вероятно, и должно быть объяснено отрицательное отношение к учебнику по русскому языку и словесности для гимназий, которое было присуще и В. Водовозову.[3]

К этому же времени, приблизительно, относятся и другие выступления на эту же тему, трактующие отдельные частные вопросы учебника по отдельным предметам, однако, в общепринципиальном аспекте. Для примера можно привести выступление В. Дементьева, который ставит вопрос о типе учебника по мате-

---

[1] Добролюбов и Чернышевский, как известно, считали существовавшие учебники большим злом школы, рассадниками школьной рутины и схоластики. С большой силой Добролюбов критикует учебники (например, по арифметике) за их устарелую систему изложения материала, игнорирование конкретности детских восприятий, злоупотребление словесным заучиванием правил и определений за счет примеров и задач. Они предъявляли к учебнику ряд серьезных требований. Учебник должен быть научно выдержанным, т. е. вполне соответствовать современному уровню науки, но вместе с тем материал должен быть расположен ясно, просто, точно и сжато, чтобы он был вполне доступен детскому восприятию и пониманию. Не нужно перегружать учебник излишним материалом, ненужными учеными рассуждениями. Чернышевский писал: «Ученостью перед детьми щеголять не нужно». Нужно вдумчиво отобрать материал для учебника, уметь отделять главное от второстепенного, важное от несущественного. Учебник должен отличаться стройностью, логичностью и систематичностью изложения.

[1] «Морской сборник», 1861, 1-я книга.

[2] А. Филонов «Об учебных руководствах и о системе преподавания наук» («Журн. Министерства народного просвещения», 1861, май).

Филонов после периода некоторого либеральничания стал потом типичным охранителем-реакционером. Против него, как автора детских книг, резко выступал К. Д. Ушинский. По поводу «Книги для первоначального чтения» А. Филонова и А. Радонежского Ушинский писал, что в ней господствует «пономарская метода обучения». Ушинский убедительно показал полнейшую негодность книги как с научной, так и педагогической точки зрения. Авторы лишены какого бы то ни было педагогического такта, любовного отношения к детям. Ушинский возмущается появлением такой книги, которая так «беззастенчиво коверкает современный русский язык на старинный покрой и превращает серьезные научные знания в шутовское балагурство». (К. Д. Ушинский. Соч., т. 3, изд. АПН, 1948, стр. 281—282).

[3] «Журн. Министерства народного просвещения», 1861, № 1.

матике.[1] По мнению Дементьева, изложение и помещение одних только результатов вычисления, без подробного их вывода, не должно иметь места в учебнике. Учебник должен руководить учеником при выполнении им домашних занятий, а это возможно только в том случае, если все в нем будет изложено подробно.

Если сжатый учебник содействует развитию умственных способностей сильных учеников, учит их думать, то по отношению к слабым это неприменимо. Главная цель учебника, подробно изложенного,— избавить ученика от излишнего труда добиваться самому вывода математических формул и не отнимать у него лишнего времени на уяснение некоторых фраз и выражений, сжато выраженных. Учебник должен все выводы подтверждать строгими доказательствами, подробно и последовательно изложенными. Сжатые учебники этой задачи не могут выполнить. Конечно, учитель должен помогать ученику в его работе над учебником, бороться с бессмысленным зазубриванием. Сжатые же математические руководства нисколько не способствуют приобретению этих качеств.

Конечно, с такой точкой зрения Дементьева трудно согласиться, так как у него роль учебника понимается так, что он в значительной степени подменяет собою объяснение учителя на уроке. В самом деле учитель должен настолько ясно, понятно и доходчиво объяснять выведение формул, те или другие теоремы, вычисления и выводы, чтобы ученику было бы достаточно только потом справиться по учебнику, воспроизвести общий ход рассуждения, доказательства. Но в то время, когда Дементьев писал свою статью, урок в русской школе, как правило, не строился именно так. Понятно, почему он переносит на учебник эту главную задачу по объяснению урока.

Ценной, однако, является попытка Дементьева поставить вопрос *конкретно о задачах учебника именно по математике,* в связи с организацией самостоятельной работы учащихся и в зависимости от той или другой категории учащихся по их подготовке и развитию.

И среди историков в 60-е гг. обсуждался вопрос об учебнике, его задачах и роли. В этом отношении наибольший интерес представляет точка зрения М. Стасюлевича (автора известного учебника «История средних веков»), которому некоторые приписывали отрицательное отношение к учебнику. Между тем Стасюлевич выступал против исключительного преподавания истории по учебникам. По его мнению, учебник должен служить «общей основой», «справочной книгой». Необходимо школе в дополнение к учебнику дать материал, о котором учащиеся могли бы справляться в учебнике. Учебник не должен являться в глазах учащихся историческим источником. Стасюлевич боролся за то, чтобы ученики имели возможность читать исторические материалы. Этому он придавал не меньшее значение, чем работе учащихся над учебником. Стасюлевич поэтому и составил пособия типа хрестоматии, в которых учащиеся знакомились с историческими источниками. Он исходил из того, что учебники не могут заменить собою чтения источников, точно так же как одно чтение источников не может заменить учебника. «Учебник исторический без чтения памятников мертв, но и чтение памятников без учебника и без руководящего преподавателя бесплодно» — такое совершенно правильное заключение дает Стасюлевич по данному вопросу.[1]

В первой половине 80-х гг. снова возобновилось в педагогических кругах обсуждение вопроса об учебниках. В этот период обсуждение этого вопроса отличается тем, что оно затрагивает ряд важных моментов чисто методического характера. Опять возобновились разговоры о целесообразности учебника. В связи с этим находится статья П. Каптерева.[2] Каптерев находит, что в аргументах противников учебников (сухость, скука, вербализм) есть доля правды, но это относится к плохой школе и плохим учебникам. Однако нельзя отвергать значение учебника. Но при этом Каптерев делает ряд оговорок, ограничивающих роль учебника. Нельзя начинать обучение прямо с изучения учебника. Нужно готовить ученика к работе над учебниками самостоятельными работами. Вообще, учение складывается из самостоятельных упражнений учащихся и изучения ими учебника. В известной мере изучение учебника должно составлять заключительную работу. Учебник должен обобщать, приводить в связь, в систему знания учеников. Тогда отпадает опасение, что из учебника ученики нахватаются одних фраз без понимания; они будут в состоянии свободно пользоваться учебником, понимать приемы, методы и систему, на основе которых он построен.

Мы видим, что в этой работе Каптереву не чуждо известное снижение роли учебника, который, с его точки зрения, является не столько источником получения знаний, сколько средством обобщения, систематизации материала. При этом Каптерев отводит учебнику главное место на заключительных стадиях учебного процесса. Но вместе с тем Каптерев, конечно, решительный противник изгнания учебника вообще. Позиция Каптерева в этом вопросе полностью согласуется с его общей концепцией школы, с его борьбой со школой механического зубрения, рутинного преподавания и бессмысленного усвоения книжного материала.

Эти мысли Каптерева разделялись, повидимому, и редакцией журнала «Педагогический сборник», поместившей статью, в ко-

[1] В. Дементьев. «О бесполезности сжатых математических учебников для гимназий, преимущественно же для многолюдных» («Журн. Министерства народного просвещения», 1860, август).

[1] М. Стасюлевич. «История средних веков», т. 2, СПБ, 1864.

[2] П. Каптерев. «О значении учебника при обучении» («Педагогический сборник», 1886 г., № 8).

торой приводится взгляд на учебник, главным образом, как на средство обобщения, систематизации материала.[1]

В начале 90-х гг. вопрос об учебнике все больше приковывает к себе внимание педагогической общественности. Более подробно и конкретно начинают разрабатывать вопрос о задачах учебника, требованиях к нему, приемах его использования в зависимости от своеобразия предмета. Укажем, в виде примера, на ряд выступлений, касающихся математики, литературы, истории.

Особого внимания заслуживает позиция Шохор-Троцкого. Он, в противовес тому мнению, с которым мы встретились у Дементьева, является противником того, чтобы учащиеся разучивали и усваивали материал по учебнику, что является основной задачей урока. Он высказывается также решительно и против составления записок учениками.

Неверно, что учебник может играть роль самоучителя по математике (как это думал Дементьев), в особенности в низших классах. Гораздо большую роль играют многочисленные упражнения, которые ученик должен проделывать под руководством учителя. Вообще в младших классах учебнику арифметики не должно быть места. По учебнику учащиеся должны читать и изучать только то, что достаточно хорошо усвоено на уроке. Учащиеся в низших классах берут учебник для того, чтобы закруглить, систематизировать те знания, которые ими уже усвоены на уроках практически и вполне сознательно.

Полезно иногда читать учебник по какому-нибудь вопросу вслух в классе, вместе с комментариями и разъяснениями учителя, но после того, как тот или другой вопрос уже изучен. Цель такого чтения — приучение детей к разумному пользованию книгой и к действительной работе. По геометрии и тригонометрии можно задавать учащимся к следующему уроку приготовить по учебнику ту или иную еще не пройденную в классе теорему или совокупность теорем.

Легко видеть, что взгляды Шохор-Троцкого здесь отчасти приближаются к тем взглядам, которые раньше развивал по этому вопросу Каптерев. Шохор-Троцкий,[2] как и Каптерев, склонен отвести учебнику место, главным образом, на заключительных стадиях учебного процесса. Усвоению материала учебника должна предшествовать предварительная работа: объяснения на уроке, многократные упражнения. Учебник является своеобразным регулятором, окончательным, ясным резюме, как выражается Шохор-Троцкий.

Отрицание учебника по арифметике Шохор-Троцким отнюдь

[1] «Употребление и злоупотребление учебниками» («Педагогический сборник», 1891, № 7).

[2] С. Шохор-Троцкий. «Цель и средства преподавания низшей математики», журн. «Русская школа» 1891, № 9, 10; его же «Чему и как учить на уроках арифметики» (журн. «Русская школа», 1894, № 1, 2, 3).

не может быть истолковано как какая-то недооценка роли учебника вообще и его важности в приобретении системы знаний. Это непризнание учебника в младших классах вызывается педагогическими соображениями, учетом возрастных особенностей школьников младших возрастов, для которых учебник иногда является помехой в деле сознательного усвоения знаний, в особенности при неумелом его использовании. Заслуживает внимания рекомендуемое Шохор-Троцким *разнообразие видов работы* с учебником: в младших классах он на самом уроке рекомендует ряд приемов приучения детей к работе над книгой (чтение вслух, комментарии, дополнения). Если в младших классах работе детей над учебником предшествует предварительная работа в классе, то в старших классах допускается уже самостоятельная работа учащихся над новым материалом без предварительной подготовки. Если Дементьев переносил центр тяжести с урока на изучение учащимися материала по учебнику (и поэтому он был против сокращенных учебников), то Шохор-Троцкий, наоборот, переносит всю работу по усвоению материала на урок.

Интересен обмен мнениями по вопросу об учебнике математики между таким научным авторитетом, как проф. Ермаков и большим практиком-учителем Шидловским. По поводу сомнений проф. Ермакова о целесообразности учебников по алгебре и геометрии Шидловский ставит вопрос категорически и решительно. Он считает, что учебник обязателен даже и по алгебре, не говоря уже о геометрии: в нем должны быть даны доступные пониманию определения, помещены доказательства и хорошо формулированы правила действий, без излишнего балласта. Важно, чтобы ученик мог восстановить проработанное на уроке, сосредоточиться наедине на услышанном в классе. Только учитель должен учить понимать учебник, научить детей заниматься по нему. На это мало обращается внимания. По геометрии учебник еще необходимее. Конечно, теоремы, их доказательства должны быть поняты и проанализированы на уроке, чтобы ученик проявлял самодеятельность, а затем все-таки необходимо приготовление главных теорем по учебнику. Только при очень способных учениках, при идеальной дисциплине урока, при значительном количестве часов для приготовления уроков, пожалуй, можно было бы ограничиться в учебнике геометрии простым перечнем теорем и краткими указаниями (как предлагает проф. Ермаков). Шидловский даже не боится «зубрения», но оно должно быть осмысленным.[1]

Есть много общего между соображениями Шидловского и Шохор-Троцкого. Если Шохор-Троцкий отрицал целесообразность учебника по арифметике (в младших классах), то для него, как и для Шидловского, этот вопрос совершенно ясен в отношении

[1] В. Шидловский. «К вопросу о преподавании основ алгебры» («Педагогический сборник», 1893, № 11).

старших классов, где учебник, несомненно, нужен. Оба они выдвигают перед учителем задачу научить ученика работать над учебником. Очень хорошо выразил Шидловский по существу ту же мысль, которую мы имеем у Шохор-Троцкого, когда он говорил, что ученик должен, работая над учебником, «восстановить проработанное на уроке, сосредоточиться наедине на услышанном в классе». Правильно делает Шидловский, дифференцируя вопрос о требованиях к учебнику, о его конкретных особенностях в зависимости от раздела математики (алгебры, геометрии) и даже от степени развития и подготовленности учащихся.

Если некоторые математики стремились к типу сжатого, конспективно изложенного учебника, то представители других дисциплин стояли на другой точке зрения. В этом отношении характерна позиция историка К. Иванова. Подчеркивая с особой силой мысль о том, что в курсе истории надо обратить внимание только на главное, основное, он вместе с тем предостерегает от конспективного характера изложения, чрезмерной сжатости его. Неверно, что слог должен быть краток, сжат и конспективен. Слог не должен быть расплывчатым, но делать из учебника конспект — нельзя. Учебник не должен представлять скелета. Его надо облечь в плоть и кровь. На его общем фоне, на его канве надо расположить то, что сообщит ему ясность и жизненность. «Изложите кратко и просто, но непременно присоедините ясный и наглядный пример, иллюстрацию в слове»,[1] — говорил Иванов.

Различие в подходе к этому вопросу в значительной степени объясняется, конечно, своеобразием дисциплин.

Своеобразно подходили к вопросу об учебнике некоторые *словесники*. Их интересовал вопрос, в первую очередь, о соотношении между хрестоматией и учебником по литературе, т. е. тот вопрос, который был поставлен Стасюлевичем. Некоторые из них, как например, Верещагин считали, что у нас много учебных пособий, но нет учебников.[2] Цель учебника — урегулировать чтение известных литературных произведений, давая ему известное направление и помогая ученикам усваивать и запоминать самое главное и существенное из прочитанных ими произведений. Вопрос о характере и содержании учебника должен быть поэтому связан с вопросом о хрестоматии. Учебник должен давать только то, до чего ученики, читая известные литературные произведения, не могут додуматься сами без особенных и непроизводительных усилий; учебник должен касаться только того, что обусловливает возможно большую умственную самодеятельность учащихся при чтении данных литературных произведений.

Правильно поставленный *вопрос о согласовании материала хрестоматии и учебника* имеет специфическое значение применительно к таким дисциплинам, как литература, история. Что цель учебника словесности урегулировать чтение литературных произведений и помочь лучшему и более глубокому их усвоению — это, повидимому, не может встречать возражений, при условии, что это является одной из целей учебника, но отнюдь не единственной. Но другое положение Верещагина, выдвинутое им по отношению к словесности и состоящее в том, что учебник должен в максимальной степени возбуждать умственную самодеятельность учащихся, имеет гораздо более общее значение и должно быть понято как одно из требований к учебникам вообще.

Вопрос об учебнике не снимается с повестки дня в течение всех 90-х гг. Он дискутируется также на заседаниях Педагогического музея в связи с докладом директора музея А. Н. Макарова, в котором проводилась мысль о важности учебников, в особенности в период экзаменов, вопреки отдельным голосам, раздающимся против учебников. Правда, Макаров считает нужным пересмотреть ряд организационно-методических вопросов в области учебной литературы (не приспосабливать программы к существующим учебникам, не вводить стабильности в смысле установления одного и того же учебника по одному предмету и т. д.).

Этим кратким обзором мы можем ограничиться в смысле ознакомления с общей принципиальной постановкой вопроса об учебнике, хотя мы далеко не исчерпали всего круга принципиальных и методических вопросов, связанных с работой над ним. Но с этими вопросами мы еще отчасти встретимся при конкретном анализе и характеристике той учебной литературы, которой располагала дореволюционная средняя школа. К этому мы сейчас и переходим.

Характеристика учебной литературы [1]

Во второй половине XIX в., в особенности в первые ее годы, еще окончательно не были изжиты плохие традиции схоластических учебников, которые подверглись в свое время талантливой критике со стороны революционных демократов. Свойственные этим учебникам риторическая напыщенность, отвлеченные философские абстракции, вредившие простоте, ясности изложения фактического материала, сбивчивость системы, отставание от науки, обилие подробностей, номенклатуры, сухость и скука — все это не может считаться ликвидированным в учебниках второй половины XIX в. Вспомним, что еще в 1878 г. появился «Учебник по словесности. Стилистика, теория прозы и теория поэзии» Андрея Филонова, в котором насчитывалось свыше 2000 имен. Учеб-

[1] К. Иванов. «К вопросу о прохождении и повторении исторических курсов» (журн. «Русская школа», 1892, № 101).

[2] Верещагин. «О задачах учебника по словесности» («Филологические записки», 1893, вып. V, VI).

[1] Этот раздел носит справочный характер.

ник был насыщен схоластическими рассуждениями о метафорах, синекдохе, антомазии, проспопее, тропах и фигурах.

Прав был известный педагог И. Мандельштам, который в своей рецензии на эту книгу писал: «Нужно быть жестоким человеком, чтобы практиковать подобные вещи с учениками, а тем более, печатать подобные вещи».[1]

Примером плохого учебника может служить также «Учебник всеобщей географии, курс второй», составленный А. Воронецким (СПБ, 1888), отличавшийся большим обилием номенклатуры. В нем дается свыше 900 названий, что дает до 22 названий на каждом уроке. Достаточно, например, привести перечисляемые американские племена — волофы, сонраи, чаусса, канура, шилуки и т. п. (см. рецензию в «Журн. Министерства народного просвещения», 1888, № 18).[2]

Особенно плохи были учебники по естествознанию, которые 10 и 12-летним детям на первых этапах обучения предлагали такие вопросы: Что такое природа? Что такое вещественный мир? или: Что такое тело? Какие тела бывают? В чем заключается различие тел органических от неорганических и растений от животных и пр. Ученики должны были зазубривать этот материал наизусть чисто словесно. Таких примеров плохих учебников можно было бы привести много. Однако нас в данном случае интересует другое, а именно, процесс движения вперед, процесс проникновения в учебную литературу передовых идей педагогики и методики.

Естественно, что мы здесь остановимся только на тех учебниках, которые пользовались большим распространением и известностью.

Начнем наш обзор с учебников *по естествознанию,* так как его представителям принадлежит, по нашим данным, большая заслуга в создании нового типа учебной литературы.

«Зоология и зоологическая хрестоматия, в объеме средних учебных заведений» Ан. Богданова (1862) была охарактеризована одним из рецензентов как лучший учебник.[3] В учебнике Богданова были реализованы лучшие принципы передовой мето-

[1] «Педагогический музей», ежемесячное обозрение периодической литературы, 1877, № 10.

[2] Просматривая учебник Воронецкого и другие учебники, ему подобные, можно видеть, как глубоко прав был Добролюбов, когда он писал: «Давно пора бы нам понять, что наши географические учебники отнимают всякую возможность чему-нибудь по ним выучиться. Десятки собственных имен попадаются на каждой странице, и всех их надобно запомнить, и, что особенно замечательно, запомнить — не связывая с ним никакого смысла! Исчисляй себе австралийские острова, германские княжества, русские уездные города... Нам кажется, что обыкновенный наш способ обучения географии доселе совершенно равняется тому, как бы мы вздумали учить детей иностранному языку по лексикону».

[3] «Журн. Министерства народного просвещения», 1863, май (Рецензия учителя тверской гимназии Н. Варнека).

дики, как-то: использование аквариумов, коллекций, постановка лабораторных занятий, наглядность преподавания и т. д.

К 1886 г. относится такое сравнительно крупное явление как «Приготовительный курс ботаники» (сотавленный Н. Раевским), который приучает учеников описывать и сравнивать самостоятельно растения, а не заучивать по книге. Преподавание ботаники начинается не с общих понятий, а с описания отдельных растений, путем сравнения.[1] Этот учебник делает значительный шаг в смысле осуществления принципов активности, самодеятельности учащихся и сознательности усвоения материала.

Хорошими книгами были признаны также «Элементарный курс зоологии». Составил К. Сент-Илер (5-е издание в 1875 г.) и «Краткий курс естествознания для гимназий» А. Я. Герда,[2] которыми отчасти пользовались и в мужских гимназиях. Герд не удовлетворяется тем направлением, которое дано естествознанию Любеном, обращающим главное внимание на описание внешних признаков. Это не развивает наблюдательности, не будит любви к природе. Вместо «излагающего метода», при котором сведения «сообщаются непосредственно самим преподавателем или почерпываются готовыми из учебников», А. Я. Герд широко рекомендует опыты, самостоятельные практические работы детей, экскурсии. Природу надо не описывать, а объяснять — таков принцип Герда.

Выступления ряда естественников производят выгодное впечатление своими тенденциями положить в основу учебников определенную выдержанную методическую концепцию.[3]

Учебники *по физике* были немногочисленны, но все более или менее приемлемы. Уже в 60-е гг. довольно прочное место занимает в учебной литературе и в школе «Учебник физики» К. Краевича, который пришел на смену долго употреблявшемуся и устаревшему в 60-е гг. учебнику физики Ленца. Учебник Краевича был признан отвечавшим тогдашнему уровню науки, отличался стройным расположением материала, продуманной систе-

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, январь; а также А. Бекетов «Учебная литература по естественной истории в Германии и у нас» («Журн. Министерства народного просвещения», 1867, апрель).

[2] Очень положительные отзывы см. в «Систематическом обзоре русской народно-учебной литературы», СПБ, 1878, стр. 670; а также в «Учебно-воспитательной библиотеке» — Обзор русской педагогической литературы, М., 1876, отд. XV, стр. 20, 21.

[3] Легко видеть, что в истории учебной литературы по естествознанию нашла свое отражение борьба методических течений. Учебники Богданова, Раевского, Сент-Илера — это выражение прогрессивного тогда течения в русской методике, пользовавшегося большим влиянием среди русских передовых педагогов 60-х гг. Учебник Григорьева отражает реакционные и отсталые влияния в методике естествознания с их стремлением к сухой систематике, заучиванию наизусть в догматической форме. Учебник А. Я. Герда — это приближение школьного естествознания, в которое стали проникать идеи развития, к учению Дарвина.

мой, простым, ясным изложением.[1] Только позже стали говорить о перегрузке учебника материалом. Интересно в методическом отношении была задумана «Элементарная физика» фон Бооля, вышедшая в 70-е гг. Способ изложения в этой книге индуктивный, т. е. автор начинает всегда с описания наиболее простых и доступных приборов и производимых с их помощью опытов, а затем выводит соответствующий физический закон. Изложение правильное, ясное.[2]

В 80-е гг. появляется «Учебник физики» С. Ковалевского, который, по мнению некоторых критиков, выгодно отличается от учебника Краевича объемом материала.[3] Оба учебника Краевича и Ковалевского были премированы. В ходу еще было весьма слабое руководство по физике Малинина и Буренина (рецензию см. в «Педагогической хронике», 1843, № 29—30).

Довольно напряженно шла работа по созданию учебной литературы *по истории*.[4]

К концу первой половины XIX в. учебники Кайданова и Смарагдова уступают место учебнику Лоренца, Зуева. Эти авторы пытаются в своих руководствах поднять научный уровень преподавания истории в школе, для чего они используют капитальные исторические сочинения новейшего времени; однако эти руководства страдали существенными недостатками (отсутствие педагогического такта, плохая систематизация материала, отсутствие связи, плохое изложение). Более приветливо были встречены выпуски «Всеобщей истории» В. Шульгина, «Общий курс истории средних веков» Стасюлевича, хотя, как говорит рецензент,[5] «историческая педагогика имела основательные причины ожидать более от их обширной учености и педагогической опытности». Как известно, курс В. Шульгина удостоился положительного отзыва Добролюбова.

Шульгин исходил из принципа: «Как можно меньше голых чисел и безразличных имен, и как можно больше живых людей». Однако он, противореча своему принципу, дает много отвлеченных суждений, общих характеристик и описаний.

«Курс всеобщей истории» Шульгина стремится быть на уровне науки, но он неправильно разрешил труднейшую проблему взаимоотношения науки и учебного предмета в школе, так как он

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, июль.
[2] Там же.
[3] Там же, 1887.
[4] Мы ниже анализируем учебники по истории и по другим предметам с методической стороны. Освещение методологических концепций авторов учебников выходит за пределы нашей компетенции. При этом мы, естественно, выражаем не свою собственную точку зрения на учебники, а передаем те отзывы, которые о них давались в свое время соответствующими специалистами.
[5] «Наши исторические пособия для преподавателей и учеников» («Журн. Министерства народного просвещения», 1862, февраль-март).

был перегружен слишком большим количеством материала.[1] И все-таки к курсу истории Шульгина некоторые сохранили положительное отношение даже в конце 90-х гг. Так, например, журнал «Русское богатство»,[2] подвергая резкой критике существовавшие в 90-е гг. курсы истории, с похвалой отзывается о книгах Шульгина 60-х гг.

В эти же годы выходит «Учебник всеобщей истории, в трех концентрических, приспособленных к развитию учащихся, курсах» Н. Овсянникова. Книга эта представляет интерес своей попыткой разрешить вопрос о чрезвычайно важном методическом принципе концентрического расположения материала. Однако книга была признана несоответствующей педагогическим требованиям. Особенно негодным был признан начальный курс, в котором давалась масса сложных событий (великое переселение народов; норманны; Силезская и Семилетняя войны; Тридцатилетняя война и т. д.). Изложение в учебнике отличается чрезвычайной сухостью.

К 60-м гг. относится также выступление на учебно-литературную арену небезызвестного Д. Иловайского, вредные учебники которого были встречены реакционной критикой сочувственно и долго держались в школе. Как «положительные» моменты отмечалось следующее: правильный отбор материала из культурной истории (верований, искусств, литературы); более обстоятельное изложение древней истории по сравнению с историей средней и новой; освещение реформационного периода с точки зрения учения православной церкви; сокращение материала по новой истории. Мы видим, что эта положительная оценка дается с довольно реакционных позиций. Но отмечались и другие стороны учебников Иловайского, а именно: он ничего не предлагает выше умственных и нравственных сил ученика; рассказ сжат и ясен. Язык прост. Однако педагогами более либерального направления книги Иловайского расценивались резко отрицательно. Для примера приведем выдержку из рецензии, напечатанную в «Вестнике воспитания»: [3] «И вот эти-то книги, стоящие по своей научности и по своим педагогическим достоинствам ниже самых элементарных требований, в течение нескольких десятилетий изучались да еще и до сих пор продолжают изучаться нашим юношеством, как единственный источник школьных познаний по всемирной и русской истории. Неужели и в будущем они останутся в нашей школе и неужели надежда на их устранение из числа руководств в среднеучебных заведениях и теперь должна считаться несбыточной! Не хочется этому верить!»

К книгам Иловайского в 70-е гг. прибавляются книжки С. Ро-

[1] «Обозрение учебников по всеобщей истории» («Журн. Министерства народного просвещения», 1868, март).
[2] «Русское богатство», 1897, № 6, 7.
[3] «Оценка учебников истории Иловайского» («Вестник воспитания», 1901, № 4).

ждественского («Отечественная история», СПБ, 1870), И. Беллярминова («Элементарный курс всеобщей и русской истории», СПБ, 1871). Отчасти к этим книжкам примыкает «Русская история с присовокуплением необходимых сведений из истории всеобщей» (1875), составленная Фармаковским.

Рецензенты указали на ряд «положительных» качеств этих учебников: так в книжке Рождественского был отмечен удачный подбор материала, отсутствие общих мест, голословных характеристик, успешная попытка объединенного изложения русской истории в связи со всеобщей; применительно к книге Фармаковского указывалось на искусно поставленные вопросы при каждом очерке или рассказе.

Министерство усиленно рекомендовало эти учебники, конечно, не из-за их методических достоинств, а из-за их идеологической направленности. Они, написанные легко, просто, занимательно, служили прекрасным орудием для религиозно-шовинистического воспитания, для воспитания верноподданных слуг буржуазно-помещичьего общества.

Авторы этих учебников особенно успешно справились со своей основной задачей — воспитать юношество в духе преданности церкви и существующему общественному строю. Вот почему в учебниках обычно замалчивались те исторические события, которые рисовали господствующие классы с отрицательной стороны. Поступки же «коронованных особ», часто жестокие по своей кровавости и беспощадности, всячески смягчались, облагораживались и оправдывались, в особенности, когда они касались подавления революционных восстаний. Организаторы и вдохновители этих революционных восстаний, наоборот, изображались как жестокие бунтари, разбойники и грабители.

Вот как Иловайский извращенно характеризует Людовика XVI. Он, оказывается, «государь очень добродушный, весьма нерешительный и слабый характером».[1] В характеристике Иловайского Карл I чуть ли не борец против крепостного права. А об Александре I Иловайский пишет, что он «даже желал отменить крепостное право».[2]

А Рождественский в своей книге прямо изображает Екатерину II, дворянскую императрицу, так много сделавшую для укрепления крепостного строя, как «яростную противницу крепостного права». Екатерина II, принесшая крепостному крестьянству столько зла, по словам Рождественского, в крепостном праве «видела явление, противное духу христианской религии». Кровавая императрица, так жестоко расправившаяся с революционными бунтарями (Пугачев и др.), по словам Рождественского, «была против пыток».[3]

[1] «Руководство ко всеобщей истории», ч. 3, 1891, стр. 186—187.

[2] «Сокращенное руководство по всеобщей и русской истории», М., 1863, стр. 271—386.

[3] С. Рождественский. Отечественная история, СПБ, 1870, стр. 112—113.

Иловайский[1] старается вызвать сочувствие у своих молодых читателей к судьбе Людовика XVI, этого угнетателя народа. Он с чувством сожаления говорит о том, что жирондистам не удалось его спасти, что они «не имели довольно мужества и малодушно уступили кликам черни, наполнявшим ходы и галлереи собрания». Казнь развращенного короля-деспота Иловайский изображает, как преступление революционного народа, который он иначе не называет как «чернь». По Иловайскому получается, что Людовик XVI, которого он расхваливает за «христианское смирение», — это невинная и несчастная жертва «разбойничьей толпы».

В «трогательных» и «идиллических» тонах повествует Иловайский о контрреволюционной Вандее:

«Здесь более, чем в других провинциях сохранились патриархальные отношения между дворянством и сельским населением, дворяне жили в своих поместьях в мире и согласии с крестьянами; при том народ сохранял преданность католической религии и очень уважал своих священников. Между тем, якобинцы воздвигали гонения даже на христианскую религию. Конвент отменил католичество и объявил поклонение новому божеству — разуму. Вандейцы, под водительством своих дворян, усердно восстали за монархию и церковь... Но Конвент в это критическое время показал необыкновенную энергию».[2]

Отъявленную контрреволюционерку Шарлотту Корде Иловайский с большой теплотой изображает как «мстительную девушку», которая убила «кровожадного Марата».[3]

Зато, сколько ненависти, презрения к революционным массам чувствуется у Иловайского, для которого они выступают не иначе как «буйная чернь», «невежественные, необузданные толпы». Иловайский старается вызвать у молодежи чувство ненависти к революционерам, которых он изображает как кровожадных убийц и грабителей.

Такой же ненавистью дышат страницы в учебнике Иловайского, посвященные восстанию Пугачева. Он с чувством удовлетворения и даже удовольствия рассказывает, как Пугачев «был разбит и так стеснен войсками, что сами мятежники выдали своего атамана в руки правительства. Самозванца привезли в Москву и здесь предали казни».[4]

Рождественский, Иловайский, Беллярминов в своих учебниках уделяли много внимания религиозному воспитанию. Целые главы они посвящают рассказам о «святых», подвижниках, их иноческих подвигах, их странствиях и уединении в пещере. Обо

[1] «Руководство», 1891, стр. 194.

[2] Там же, стр. 195.

[3] Там же, стр. 196.

[4] «Сокращенное руководство по всеобщей и русской истории», 1863, стр. 368.

всем этом они рассказывают в таинственном, загадочном тоне, который интригует детей-читателей и привлекает их внимание. Вот к примеру один из таких рассказов о святом митрополите Алексии, который вместе со своим братом «срубил хижину и малую церковку, а митрополит благословил освятить ее во имя святой Троицы. Покинутый вскоре братом, Сергий два года прожил в совершенном уединении, перемогая подвижнически самые тяжелые лишения. В дремучем лесу подвижник встречал только зверей, и голодные волки не раз с воем окружали его хижину. Но Сергий зверей не страшился и даже приучил к себе одного медведя»... и т. д.[1]

Авторы этих учебников, поддерживаемые царским правительством и церковью, фальсифицировали историю, извращали факты, выставляя в выгодном свете тиранов, деспотов и угнетателей народа и, наоборот, обливая грязью революционные массы, революционных деятелей. Они старались воздействовать не только на интеллект, но и на эмоции, волю учащихся и таким образом пленить ум и душу ребенка, отравить сознание учащихся церковно-монархической идеологией.

В конце 70-х гг. значительным распространением в гимназиях пользовались «История Греции и Рима» Я. Г. Гуревича (СПБ, 1876), оперировавшего такими антинаучными метафизическими понятиями, как «прирожденные национальные особенности», «высшая природа и лучшие духовные способности» того или другого народа и т. д. Критика того времени, однако, признала книгу Гуревича одним из лучших учебников, так как в ней использованы лучшие сочинения по древней истории как русские, так и иностранные, делается попытка объяснить внутренние причины и связи между событиями, а также преодолеть некоторую сухость, неизбежную в учебнике при сжатости его изложения.

Видное место в 90-х гг. среди учебников истории занимали книги проф. Виноградова «Учебник всеобщей истории, ч. I», «Древний мир, ч. II», «Средние века, ч. III», «Новое время», вызвавшие очень сочувственное к себе отношение.[2] В то время почти безраздельно в школе царствовал Иловайский, учебники которого представляли собою все-таки груду фактов, цифр, нагроможденных друг на друга без всякой системы, без руководящих идей. В книгах же Виноградова делалась попытка обратить больше внимания на связь событий, на изображение «эволюции» общества.

Однако вскоре выяснилось, что «профессорские», научные учебники Виноградова для школы трудны, отличаются недостаточно стройным и удобным планом, совершенно игнорируют экономический фактор.[3]

[1] С. Рождественский. «Отечественная история», СПБ., 1870, стр. 19.
[2] См. например, восторженную рецензию проф. Форстена в «Журн. Министерства народного просвещения», 1897, № 5.
[3] См. Покотило, стр. 486—488.

Выпущенная же проф. Виноградовым «Книга для чтения по истории средних веков» удостоилась премии.

По географии наибольшей популярностью пользовались учебники Семенова. География Семенова — это не беспорядочный и бессмысленный набор цифр, названий островов, рек, городов и т. п., который нужно только зубрить. Семенов рисует отдельные картины, которые гораздо занимательнее сухих систематических описаний и ближе знакомят ученика с предметом, действуя не только на его ум, но и на воображение и чувство. В эти картины вставлялись определения так незаметно, что они как будто сами вытекали из описаний. Много приводится ярких красочных примеров, интересных даже с внешней стороны. Свои объяснения он сопровождает описанием разных экспериментов. И все-таки книга полностью не удовлетворяла педагогов.[1]

Весьма распространена была книга П. Белохи «Учебник всеобщей географии» (в двух частях), многими признававшийся как удачный опыт. У Белохи материал изложен гораздо проще, чем в других подобных курсах. Один из рецензентов, в связи с появлением книг Белохи, стал пропагандировать ту мысль, что все нужные сведения ученик должен получить целым рядом самостоятельных наблюдений, опытов и упражнений, что при изучении географии нужно использовать не только учебник, но и природу, наглядные пособия. Заканчивает рецензент так: «Для ученика же нужны: прогулки, циркуль, масштабы, транспортиры, компасы и т. п. пособия, но отнюдь не учебник».[2]

Высокими качествами отличался «Учебник по географии, ч. II, ч. III, Азия, Австралия, Африка, Америка и др.» А. Я. Герда (СПБ, 1887, 1888). Живые и яркие описания, интересный материал по физической географии, географии растений и животных. По свидетельству учительства и рецензентов, учебник читался с интересом, хотя и он не был свободен от некоторых недостатков (лишняя номенклатура, излишние цифры).

Премированы были учебники по географии: Штуцер, «Курс Европы для старших классов среднеучебных заведений» (М., 1884); Турчаковский, «Учебник начальной географии» (курсы I, II, III. Киев, 1886, 1888).

По русскому языку имелось большое количество учебников всякого рода. «Высший курс русской грамматики» В. Стоюнина, вышел в 1876 г. третьим изданием. Хотя эта книга отличалась некоторыми недостатками, которые были указаны еще Чернышевским, она все-таки расценивалась как положительный учебник. Довольно строгий критик И. Мандельштам, указавший ряд промахов в этой книге, однако признал правильными методические принципы, лежащие в ее основе. Ценно то, что «Выс-

[1] См. критику М. Антоновича. «Разбор учебника по географии для гимназий» (журн. «Семья и школа», 1877, № 4, 5).
[2] «Педагогический музей», 1875, № 9; 1876, № 11.

ший курс» Стоюнина обращается в меру к историческому развитию русского языка и к сравнению его с другими. Перейдя к разделу синтаксиса русского языка, критик находит, что по простоте изложения, по группировке явлений, по несложности правил — эта часть превосходит все, что встречаем мы в других учебниках по синтаксису, что учебник освобожден от того схоластического приема, какой практикуется в большинстве грамматик: под заранее подготовленную схему подводить во чтобы то ни стало явления языка.

По мнению рецензента, учебник Стоюнина должен быть признан «наиболее соответствующим целям, какие ставятся преподаванием русского языка».[1]

В течение всей второй половины XIX в. большим распространением пользовались учебники грамматики А. Кирпичникова и Ф. Гилярова, А. Антонова, Льва Поливанова.

«Этимология русского языка» Кирпичникова и Гилярова была одобрена Ученым комитетом Министерства народного просвещения, Святейшим Синодом для духовных училищ, и в 1877 г. вышла одиннадцатым изданием. «Русская грамматика» А. Антонова в 1874 г. вышла тринадцатым изданием. И это было вопреки протестам значительной части педагогической общественности. По поводу «Этимологии русского языка» Кирпичникова и Гилярова наиболее авторитетный и серьезный библиографический журнал писал, что книга эта, вышедшая 16-м десятком тысяч, представляет собою учебник, вредный в высшей степени, так как он «извращает правильное мышление и, измышляя факты, приучает ко лжи». Выписав на протяжении двух страниц огромное количество научных ошибок, рецензент заключает: «Мало того, что авторы приносят язык в жертву «правописанию», в результате нет и правописания, потому что ни одного руководящего правила не дает учебник. Недоумеваем, как в наше время 15 десятков тысяч юношей и детей подвергались такой пытке, но понимаем, почему уровень знания русского языка в школах так низко упал».[2] Весьма отрицательно отнеслась к этой книге также «Учебно-воспитательная библиотека» (отд. III, стр. 214—216).

В 1885 г. «Педагогическая хроника» выступила с чрезвычайно резкой статьей против «тощих книжек Кирпичникова, сиречь этимология и синтаксис,— Этимология Кирпичникова и Гилярова и Синтаксиса соло — Кирпичникова». Указывая на огромное количество научных и педагогических ошибок, рецензент призывает к тому, чтобы «освободить юношество от всех этих нелепостей, которые вошли в его плоть и кровь, благодаря зубрению этих книжонок».[3]

Довольно отрицательно критика отнеслась к «Русской грамматике» А. Антонова (12-е изд., 1875). Главный упрек, который делался Антонову, состоит в том, что его грамматика во многих частях составлена научно неверно, заставляет учеников заучивать бессодержательные фразы, а главное, что в этой грамматике «есть многое, но нет русского языка».[1]

Совершенно иное отношение было к «Краткому учебнику русской грамматики» Л. Поливанова (1-е изд., 1871), автора ценных книг, пользовавшихся общим признанием. Поливанов исходит из того, что грамматическое усвоение достигает цели (анализа речи) только тогда, когда оно отправляется «не от правила, а от примеров». Учебник должен дать учителю и ученикам соответствующий материал для разъяснения и усвоения законов языка и дать возможность ученикам возобновить и запечатлеть в памяти понятый закон или правило, «дабы при дальнейших упражнениях подводить под него новые явления, однородные с теми, из которых он был выведен». Эти важнейшие условия соблюдены в учебниках Поливанова. Он не измышляет законов, а дает то, что наиболее соответствует действительности, и что наиболее доступно пониманию детей. А главное, он вносит русскую речь.[2] Рецензент из «Журнала Министерства народного просвещения» тоже считает этот учебник одним из лучших. «Учебно-воспитательная библиотека» (отд. III, стр. 248) отмечала, что книга предлагает тщательно продуманный материал, педагогически обработанный в доступной и сжатой форме; Поливанов покончил с плохими традициями прежних элементарных учебников, «набитых ненаучными, даже нелепыми правилами», которые он заменил основательным изучением форм живого языка.

Большим уважением и признанием пользовались книги К. Говорова «Опыт элементарного руководства при изучении русского языка практическим способом. Элементарная грамматика» (М., 1884, 16-е изд.) и «Синтаксис» (М., 1884, 16-е изд.). Эти книги отличались научностью, строгостью теоретических выводов, вполне соответствовали требованиям педагогики и методики (принцип самодеятельности), написаны прекрасным языком. По мнению очень строгого рецензента из «Педагогической хроники», беспощадно разоблачавшего все рутинные и схоластические учебники, книги Говорова одинаково могут служить для учения и самообучения, для учителя и для ученика. Заканчивает этот строгий критик свою рецензию следующим выводом: «Всего менее годен учебник Говорова для зубрения, и там, где господствуют учебники семинарско-схоластического типа, он, разумеется, не встретит сочувствия; это, конечно, не мешает ему оставаться лучшим из элементарных учебников грамматики».[3]

---

[1] «Педагогический музей», 1876, № 11.
[2] Там же, № 12.
[3] «Педагогическая хроника», 1885, № 29 и 30

[1] «Педагогический музей», 1876, № 12, а также «Учебно-воспитательная библиотека», отд. III, стр. 216.
[2] «Педагогический музей», 1876, № 12.
[3] «Педагогический музей», 1877, № 5.

Даже в списке наиболее распространенных книг, составленном Министерством, книги Говорова имеются наряду с бездарными книжками Кирпичникова-Гилярова.

Интересно, что среди учебников, премированных за период с 1874 по 1900 гг., нет ни одного учебника по грамматике, если не считать «Грамматики древнего церковно-славянского языка сравнительно с русским» Флерова (Одесса, 1896 г.).

По теории и истории словесности наиболее распространены были книги Кирпичникова, Галахова, Белявского, Смирновского, Незеленова.

Схоластические курсы по теории словесности Филонова, Гаврилова стали уступать место в 60—70-х гг. другим, более обновленным и свежим учебникам. Правда, «Теория словесности с приложением стилистических задач и переводов из Лессинга и Шиллера» А. Кирпичникова передовой прессой была встречена чрезвычайно враждебно. Пустота содержания, произвольность, противоречивость и ненаучность трактовки большинства вопросов — ее характерная черта. Приведя, например, объяснение создания героической песни, пословиц, загадок и др. у Кирпичникова, рецензент пишет: «Вся теория словесности Кирпичникова представляет собою или плохой словарь, или ряд произвольных толкований, часто бессмысленных, чаще ненужных».[1] Зато положительно была встречена книга Е. Белявского «Теория словесности. Руководство при разборе образцов словесности и при письменных упражнениях». По сравнению с негодными книгами Кирпичникова эта книга представляла собою известный шаг вперед.

«История русской словесности, древней и новой» А. Галахова (в 2 томах, СПБ, 1875); «Пособие при изучении русской словесности» (курс старших классов мужских и женских гимназий) П. Смирновского (5 выпусков), очевидно, никак не могли удовлетворить запросы лучшей части учительства. Основной грех книг П. Смирновского состоит в том, что литературные произведения в них изучаются без исторического объяснения и обоснования, что они не дают никакого понятия о народно-поэтическом творчестве, о народных идеалах. Автор не принял во внимание, что история литературы есть выражение исторически-развивающегося народного самосознания, не объясняет общественного значения литературных памятников. Какое представление может иметь ученик о времени Екатерины без Новикова, без масонства, без сатирических журналов того времени? — спрашивает рецензент. В общем «Пособие» Смирновского оберегает учеников от всякой серьезной мысли. Такова была точка зрения «Педагогического музея». Такой же отрицательный отзыв дается и в «Учебно-воспитательной литературе», отд. III, стр. 406—433.[2]

[1] «Педагогический музей», 1878, № 2.

[2] Легко видеть, что критика учебника П. Смирновского дается с позиций культурно-исторического направления.

Учебники Смирновского — это реакция против традиций 60-х гг., против идей революционно-демократической публицистики (Белинский, Чернышевский, Добролюбов) и ее взглядов на общественное значение литературы.[1]

Лучшие традиции в постановке литературы в школе, связанные с именами Стоюнина, Острогорского, были окончательно вытеснены, благодаря стараниям Министерства, «Учебником по истории русской словесности» Незеленова, который проводил реакционную точку зрения на литературу. Незеленов довольствовался пересказом содержания произведений, характеристикой героев, а в истолковании литературных явлений пользовался по преимуществу биографическим методом, почти не давая никаких исторических и историко-литературных объяснений.

Незеленов нападает на Стоюнина, высмеивает лучшие традиции 60-х гг., иронически отзывается о разборе произведений и т. д.

Несмотря на это сравнительное «обилие» учебников, в архивных материалах мы читаем: «Чувствуется общий капитальный повсюду недостаток по истории русской литературы в таком учебнике, который бы всесторонне мог удовлетворять и соответствовать современным научным требованиям». Так писали работники Казанского учебного округа.[2]

По математике в 60—70-х гг. были в ходу учебники Давидова (рецензию см. в «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, июнь). Учебники Давидова держались долго в школе. В списках 90-х гг. (наиболее распространенных учебников) преобладают книги Малинина и Буренина, Давидова. «Элементарная геометрия в объеме гимназического курса» (изд. 9-е, 1875) проф. Давидова представляет собою курс, в буквальном смысле слова преисполненный всякого рода логических и научных недосмотров. Не лучше также и его «Начальная алгебра», составленная для среднеучебных заведений.[3]

Такие же нападки были и на Малинина. И он «принадлежит к счастливцам, родившимся, что называется в сорочке и пекущим довольно плохие, но весьма ходкие учебники», как писалось в рецензии.

Несмотря на это, их учебники долго жили, хотя в 80-е гг. начинают уже появляться книги Киселева. «Элементарная алгебра» ч. I и II, А. Киселева (М., 1888) сразу обратила на себя внимание. Даже рецензенты «Журн. Министерства народного про-

[1] Отчасти эти идеи отразились в «Пособии при преподавании русской словесности» Г. Е. Судовщикова (1863 г.), который рассматривал историю литературы как часть внутренней истории, или истории общества и призывал к «свободе человеческой личности». Недаром книга Судовщикова была запрещена Министерством.

[2] Арх. дело, опись 192, связка 16, л. 7—12.

[3] «Педагогическая хроника», 1883, № 23, 24; а также «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, июнь.

свещения», которые поддерживали Давидовых-Малининых, так писали по поводу этой книги: «По совокупности своих достоинств, состоящих главным образом в ясности и простоте изложения, в искусном совмещении малого объема с полнотою содержания, в приспособленности к нашей средней школе и вообще к педагогическим требованиям, «Элементарная алгебра» г. Киселева заслуживает предпочтения перед большинством других распространенных у нас учебников этого предмета».[1]

По поводу другой книги А. Киселева «Систематический курс арифметики для средних учебных заведений» (СПБ, 1884) та же самая «Педагогическая хроника», которая вела борьбу с малинино-буренинщиной писала, что она представляет собою весьма «продуманный, добросовестный и удобоприменимый труд», что она лучший из всех, «наиболее ходких у нас курсов арифметики».[2]

Киселев стремился и в младших классах материал изложить «в полном согласии с научной строгостью и систематичностью». Крупным шрифтом он давал все, что должно быть пройдено в первых трех классах среднеучебных заведений, а мелким — то, что должно быть принято во внимание при повторении арифметики в одном из высших классов. Язык книги отличается точностью, простотой, а иногда даже изяществом. Критики отмечали, что неплохо даже, что учебник несколько труден. Это положение должно быть понято как реакция против «малинино-буренинщины» и «евтушевщины».[3]

Переходим к задачникам по математике.

Бывшее в ходу «Собрание арифметических задач для гимназий» Малинина и Буренина (1867) даже со стороны официальных рецензентов Ученого комитета Министерства народного просвещения не получило полного одобрения.[4] Но все же поскольку книга отличалась полнотой изложения, содержала элементы теории чисел, давала удовлетворительное собрание задач, она была допущена как пособие, хотя передовая педагогическая общественность неизменно ее подвергала резкой критике.

В 70-е гг. появляется «Систематический сборник арифметических задач для гимназий, мужских и женских» Арбузова А., Минина А., Минина В., Назарова Д., который встретил очень сочувственное отношение.[5]

В 80-е гг. появляется «Сборник арифметических задач для среднеучебных заведений» И. Верещагина. Книга встретила к себе разное отношение. «Журнал Министерства народного просвещения» дал в общем весьма положительный отзыв,[6] так как в книге правильно выдержан принцип усложнения материала, хорошо даны задачи для повторения, обобщения знаний, хорошо сделан подбор числовых данных, редакция задач правильна, отчетлива, ясна.

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1890, № 4.
[2] «Педагогический музей», 1885, № 9.
[3] Там же.
[4] «Журн. Министерства народного просвещения», 1867, июль.
[5] «Педагогическая хроника», 1885, № 40.
[6] «Журн. Министерства народного просвещения», 1884, № 6.

Однако более глубокие критики подходили к этой книге несколько иначе.

Критик из «Педагогической хроники» находил, что в «Сборнике» Верещагина отсутствует такая идея, которой он был бы всецело проникнут и которая оправдала бы порядок и последовательность расположения задач одной за другой, что изложение задач не отличается естественностью, что «Голиаф»-задачник так велик, что без неимоверного труда учителя, направленного к упорядочению его содержания, задачи проработаны быть не могут. Классификация задач тоже неправильна.[1]

Итак, мы видим, что под углом зрения такой углубленной принципиальной критики и этот, вообще-то говоря, хороший, солидный задачник надо признать далеко не идеальным.

Из алгебраических задачников нужно упомянуть прежде всего вышедший в 1887 г. «Методически обработанный сборник алгебраических задач с текстом общих объяснений и разнообразными практическими указаниями» Н. А. Шапошникова и Н. К. Вальцова (М., 1887).

Авторы задумали эту книгу не только как задачник в обыкновенном смысле слова, а как практическое руководство по алгебре, заменяющее в младших классах всякий иной учебник. К каждому отделу задач приложены краткие пояснения, напоминающие ученикам значение терминов, правила действий и наиболее важные практические приемы.

Очень хороши система упражнений, классификация задач и примеров. Ученик незаметно переходит от случаев простых к более сложным и, руководствуясь весьма ясными указаниями автора, не встречает особых затруднений даже в наиболее сложных задачах, приобретает прочный навык в алгебраических действиях. При выборе задач различных типов авторы руководствуются не только соответствием задач данному типу, но и их непосредственной связью с дальнейшими разделами науки. В общем книга была признана очень удачной.[2]

Задачник более прикладного и жизненного характера дал М. Фишер, написавший «Практические задачи на вычисление площадей и объемов» (М., 1888). Автор исходил из того, что сплошь и рядом ученик, решающий на доске удовлетворительно отвлеченные задачи на вычисление площадей и объемов разных фигур и тел, становится втупик, если ему предлагают вычислить площадь или объем какого-нибудь действительного предмета.

Такие установки книги были не по вкусу представителям ми-

[1] «Педагогическая хроника», 1885, № 19.
[2] «Журн. Министерства народного просвещения», 1885, № 5.

нистерской педагогики, которые не одобрили самого замысла книги.[1]

Среди учебной литературы по новым языкам, несомненно, были отдельные интересные явления. Большой популярностью пользовался «Концентрический учебник французского языка сравнительно с русским» (составил В. С. Игнатович), построенный на концентрическом распределении грамматического и лингвистического материала в трех последовательно расположенных курсах. Правильное и стройное распределение материала, ясность, правильность и точность теоретических объяснений, удачное сопоставление как аналогий, так и синтаксических «несходов» между французским и русским языками — таковы отличительные черты книги. Интересные идеи сравнительного изучения языков, как это видно из самого названия книги, были положены в основу труда того же автора «Теоретико-практический учебник французского языка сравнительно с русским и латинским». Со свойственным ему педагогическим тактом автор не забивает учащихся обилием грамматического материала и выбирает то, что существенно необходимо. Превосходно дан в сравнительно-лингвистическом плане ряд важных разделов (объяснение французских спряжений, употребление времен и наклонений и др.).[2]

Удачный опыт подготовительного курса французского языка представляет собою «Полный курс французского языка» А. Шалланда (СПБ, 1885). И эта книжка построена по принципу концентрической последовательности. Она содержит связно и удачно составленные тексты в прозе и стихах, для чтения и заучивания наизусть. Затем идут вытекающие из данного материала правила и, наконец, потребные для понимания его вокабулы. Грамматические правила кратки и ясны.[3]

И по немецкому языку существовали такие интересные опыты, как, например, «Краткая немецкая грамматика» Кайзера, в 3 частях. Автор устраняет из своей книги, по возможности, все данные общей грамматики, с которыми ученики ознакомляются из уроков отечественного языка. Примеры заимствованы преимущественно из классических писателей (Лессинга, Гете, Шиллера). Примеры эти предназначаются не для того, чтобы только подтверждать высказанные предварительно правила, но главным образом для того, чтобы вывести из них наглядно самые правила. Особое внимание обращено на особенности русского языка, с объяснением, как их передавать на немецком языке. Удачно выбраны связные статьи повествовательного и описательного характера для перевода с русского языка на немецкий. Рецензент «Педагогической хроники» так заканчивает свой отзыв: «Книга Г. Кайзера, как и вообще все труды почтенного автора, составлена с большим уменьем и весьма удачно».[1] Положительный отзыв дан также в «Учебно-воспитательной библиотеке», отд. VII, стр. 22—27.

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1890, № 3.
[2] Там же, 1875, № 6.
[3] «Педагогическая хроника», 1885, № 20.

Высокими качествами отличалась книга Цейдлер Э. и Прейс М. «Синтаксис немецкого языка для старших классов среднеучебных заведений» (СПБ, 1885), заслужившая премии имени Петра Великого. Наряду с этими лучшими учебниками было много плохих и негодных среди учебной литературы по иностранным языкам.

Необходимо остановиться на особом типе учебных книг, которые были предназначены специально для повторения курсов. Особенно горячо отстаивали их применение историки. По истории и было больше всего таких повторительных курсов.

Некоторые из них носили характер конспективного изложения, как, например, «Конспект русской истории» составил С. Васильковский (М., 1874), который представлял собою собственно конспект учебника Иловайского.

Не в виде конспекта, а в виде вопросника был составлен труд П. Кумского «Исторический вопросник, примененный к учебным руководствам Беллярминова и Иловайского, вып. 1, древняя история» (Тифлис, 1890). Книга представляет собой попытку комбинировать материал возможно разнообразнее и внести в преподавание истории сравнительный метод. Автор указывает, по каким категориям и как может учитель предлагать вопросы, требующие от учеников сопоставления отдельных фактов: краткие эпизоды и рассказы; биографии; воспроизведение отдельных картин, речи или сцены; составление очерков, описывающих ряд явлений. К отдельным вопросам дается маленький план.[2]

Близко к этому типу подходит работа Г. Гинцс, «Краткий повторительный курс всеобщей истории» (Харьков, 1887).

Книжка составлена толково, внимательно, очень хороша для повторения. При этом составитель имеет в виду содействовать развитию осмысленного, а не механического отношения к предмету. Ничего существенного в фактическом отношении не пропущено, но вместе с тем преследуется понимание внутренней стороны исторических явлений.[3]

Еще глубже подходит к этой задаче Я. Г. Гуревич в своем «Обзоре главных явлений средней истории по векам; учебное пособие для старших классов среднеучебных заведений» (СПБ, 1885). Книга была задумана специально для повторительного курса в VIII классе. Здесь дается самое существенное из всего пройденного курса, с тем, чтобы главное внимание обратить на уяснение причинной связи исторических явлений, их взаимодей-

[1] «Педагогическая хроника», 1885, № 1 и 2.
[2] Там же, 1890, № 9.
[3] Там же, 1888, № 2.

ствия, значения, следствий и т. д. Правда, автор не совсем справился с этой задачей.[1]

Аналогичные задачи ставит перед собою Евстафий Крылов, который выпустил «Опыт систематического повторительного курса по всеобщей и русской истории для учеников VIII класса гимназий» (М., 1890).[2]

Школа знала еще один тип пособий, в основе которых лежит интересная и ценная идея возбуждения самодеятельности учащихся. Эти пособия применялись, главным образом, в области русского языка и географии и должны были помочь организации самостоятельной работы учащихся. Таковы, например: «Сборник географических вопросов и задач для возбуждения самодеятельности учащихся», составил А. Овсянников, вып. I (СПБ, 1877), вып. II (СПБ, 1878); «Учебник всеобщей географии с вопросами и задачами для самодеятельного решения учащимися», составили Н. Медер и Е. Шумигорский (СПБ, 1887). Правда, в связи с появлением таких книг в литературе был поднят принципиальный вопрос о возможности такого типа пособий применительно к географии и о различии между вопросами и задачами.[3]

Некоторые ставили также вопрос, нужны ли сборники вопросов, так как каждый учитель может их сам составить. Но большинство склонялось к тому убеждению, что умело, со знанием дела и талантливо составленный сборник принесет пользу учительству. Труд Овсянникова, как первая попытка в этом деле, был признан в общем удачным, в особенности второй выпуск. Вопросы в первом выпуске страдали рядом недостатков: дробностью, неопределенностью, непосильностью, неудачной формулировкой.

Во втором выпуске подбор вопросов и система их расположения отличается гораздо большей цельностью и продуманностью. Все разделы в нем составлены систематично и методически правильно. Овсянников приложил еще в конце книги темы для географических сочинений, конечно, для старших классов, как например: «Какое влияние имеет извилистая береговая линия какой-либо страны на культуру ее жителей»; «Значение рек для культуры»; «Значение лесов в природе и человеческой жизни»; «Влияние человека на природу» и т. п.

Интересно была задумана и вышеупомянутая книга Н. Медера и Е. Шумигорского.

Отчасти в этом же плане построены некоторые книги по русскому языку. Из большого количества таких книг можно упомянуть работу Ф. И. Стрелкова «Грамматические задачи, с руководящими вопросами для повторения, образцами письменных работ»

[1] «Журн. Министерства народного просвещения», 1886, № 3.
[2] Там же, 1890, № 9.
[3] См. рецензии А. Воренецкого («Педагогический музей», 1877, № 7 1878, № 2).

(Одесса, 1877). В этой книге упражнения и задачи поставлены умело и практично. Выбор задач сделан в достаточном количестве и отличается разнообразием.[1]

Подведя итоги изложенному материалу, мы приходим к следующим выводам.

Уже в 60-е гг., в период общего подъема методической мысли, некоторые из наиболее вдумчивых педагогов начинают ставить вопрос об учебнике, его роли и месте в учебном процессе. В связи с общей перестройкой школы, ряд педагогов считает необходимым (очевидно, под влиянием Белинского, Чернышевского, Добролюбова) коренным образом пересмотреть вопрос о типе учебника, требованиях к нему и методике работы над ним. Под влиянием неудовлетворительного состояния учебно-педагогической литературы, некоторые (Водовозов и др.) приходят к выводу о необходимости ограничения роли учебника, а иногда даже к отказу от него, считая, что господство рутинного схоластического учебника является одной из причин и одним из устоев школы зубрежки и механического натаскивания.

Если тезис об отказе от учебника, прозвучавший очень робко, не удостоился серьезного и развернутого обсуждения, то вопрос о методике работы над учебником и его месте в учебном процессе получил разностороннее и интересное освещение. Такие вопросы, как роль учебника в систематизации знаний, его соотношение с объяснениями учителя на уроке, учебник, как источник знаний, своеобразие учебника по отдельным предметам и отдельным разделам (математики), разнообразие методических приемов работы над учебником и их специфика в зависимости от класса, обучение детей самостоятельной работе над учебной книгой и другие вопросы, о которых мы подробнее говорили в тексте, если не получают своего окончательного решения, то становятся предметом внимания передовой педагогической общественности. Учебник в дореволюционной школе являлся одним из мощных средств идейного воспитания учащихся в духе религиозно-монархического направления. Некоторые авторы (Иловайский, Рождественский, Фармаковский и др.) особенно умело осуществляли свои реакционные цели воспитания через учебник, который они стремились делать орудием воздействия не только на ум, но и на волю и чувство учащихся.

Что же касается положения с учебниками, то оно далеко не может быть признано благополучным. Однако было бы неправильно считать, что в этой области не было ничего интересного и ценного. Наряду с большим количеством негодных, скучных, сухих учебников мы имеем отдельные интересные опыты как по своему замыслу, так и по своей реализации. К числу наиболее интересных вопросов, которые лучшие учебники пытаются ставить, можно было бы, примерно, отнести следующие, предста-

[1] «Педагогический музей», 1877, № 12.

вляющие для нас интерес: принципы активности, самодеятельности учащихся, получающие свое выражение в использовании аквариумов, коллекций, постановка лабораторных занятий, наглядности в учебниках естествознания (Богданова, Раевского, Герда и др.); принцип приближения школы к науке (Шульгин, Виноградов, Стоюнин, Краевич, Кайзер, Гуревич); живость, яркость, доступность и простота изложения (Рождественский, Фармаковский, Герд, Ельпатьевский); доступность материала и его близость к детям (Семенов, Раевский); накопление фактического материала, предшествующего образованию общих понятий, формулировке правил (фон Бооль, Поливанов, Стоюнин, Говоров); разрешение вопроса о концентризме в обучении (Игнатович, Овсянников); стройность, последовательность плана, ясность (Киселев, Шапошников). Однако все эти правильные методические принципы, на основе которых строились некоторые лучшие учебники, не могли быть полностью реализованы и дать должный педагогический эффект, как в силу порочности методологических основ учебников, так и в силу общих условий работы буржуазно-помещичьей школы. Заслуживает также внимания опыт работы дореволюционной школы в смысле создания таких типов учебной литературы, как книги для повторения, сборники вопросов и задач, имеющих своей целью организацию самостоятельной работы учащихся.

ГЛАВА X

ЭКЗАМЕНЫ

Роль экзаменов в дореволюционной школе

Экзамены в дореволюционной школе являлись весьма существенным звеном учебного процесса, которое находилось в полном соответствии с задачами, содержанием и методами работы в ней.

Установка на воспитание личности, подчиняющейся авторитету церкви и полицейско-самодержавного строя; схоластический характер знаний, оторванных от жизни и практики; характер преподавания с ориентировкой на память; отсутствие правильно поставленного текущего учета; недоучет индивидуальных особенностей детей; авторитарная система воспитательной работы, направленная на выработку послушания, подчинения авторитету старших; атмосфера формализма и бюрократизма в школе — все эти черты, культивировавшиеся министерской педагогикой, естественно, отразились и на характере экзаменационной системы в старой школе.

Естественно, что для экзаменов в старой школе характерны чрезвычайно отрицательные моменты: случайность результатов испытаний (экзамен — «лотерея»), ориентировка на работу памяти, а не мысли учащихся; ненормальная официально-запугивающая обстановка; формализм. Экзамены внушали учащимся страх, вызывали переутомление и расшатывали их здоровье. Экзамены весьма вредно отражались на правильной педагогической работе.[1]

Экзамены в русской дореволюционной школе играли большую политическую роль, как весьма жестокое и суровое средство классового отбора и реализации закона монополии привилегированных классов на научное образование. Система испытаний являлась барьером, через который с большим трудом могли про-

---

[1] Приведем некоторые выдержки из мемуарной литературы, конкретизирующие эту общую отрицательную характеристику.

Вот описание подготовки к производству экзаменов, показывающее вместе с тем их полицейски-сыскной характер.

«... Директор собственноручно отпер двери большого зала... Сквозь стекла дверей мы имели возможность наблюдать, как комиссия производила тщательный осмотр печей, отдушников, столов и вообще всех закоулков... У нас выворачивали карманы, осматривали носовые платки, часы, манжеты, даже заставляли снимать сапоги... Вот один из товарищей не выдерживает всей этой нравственной пытки и падает без чувств»... (В. Д. «Страничка из недавнего прошлого», «Русская школа», 1900, № 4).

А вот как описываются настроения учащейся молодежи, доходившей в своем страхе перед экзаменами до отчаяния и искания спасения в... часовнях.

«... Усталые, измученные в этой борьбе юноши и девочки ищут помощи свыше, требуют вмешательства самого Провидения. В Петербурге каждый год весной в часовне Спасителя устраивается настоящее паломничество, сотни и тысячи гимназистов, реалистов, учеников, воспитанников, кадет, гимназисток и пр. запружают все окрестности часовни, служат молебны, ставят свечи и многие молятся с горячими слезами. С открытием чудотворной иконы на Стеклянных заводах массы учащейся молодежи посещают часовню всех Скорбящих. Ходят целыми партиями даже в далекую Сергиеву Пустынь, все с той же целью — искать помощи в страшный день экзаменов, день судный»... (Еще об экзаменах, «Образование», № 5—6).

В. Короленко, говоря о своих настроениях во время экзаменов (по закону божию), пишет: «Я должен был заучивать сухие перечисления догматов, соборов и ересей, в которых не было даже отдаленной связи с красотой этого изумительного мира. Это делало меня несчастным» («История моего современника», т. I, стр. 454).

Мы говорили выше о зазубренном характере знаний, об ориентировке на память. Вот к этой мысли одна из многочисленных иллюстраций:

«Для Ивана Ивановича вся история была одним лишь сухим перечнем фактов, имен и дат... Голый факт — таков был высший идеал Ивана Ивановича, и от вызванного к доске он требовал раньше всего точного перечисления имен, годов и событий в заданном отрывке... Связное изложение хорошим языком положительно не ставилось ни во что перед знанием хронологии и имен, фактов или географических наименований, которыми так пестрили наши учебники по географии. География России, например, сводилась у Ивана Ивановича к перечислению гор, озер, губерний, городов, областей, крупных городов вдоль той или другой большой реки, вокруг того или другого озера, по берегу какого-либо моря. Вот он стоит передо мной, наш Иван Иванович, человек с шаблоннейшей фигурой и «казенным» выражением лица, и начинает своим певучим голосом медленно выматывать из нас душу: «Перечислить... перечислить... города по Волге с юга на Север», или: «Назвать... назвать мысы Африки в обратном направлении»... (Суконников. Гимназия 80-х годов, «Русская школа», 1904, № 4, 5, 6).

никнуть дети «низших» классов, «неугодные» и «неблагонадежные» элементы. Об этом достаточно убедительно говорят многочисленные министерские распоряжения, правила об испытаниях и т. д. «Относительно каждого ученика гимназии тщательно обсуждается сначала степень нравственной его зрелости, а затем степень умственной его зрелости и успехов по каждому предмету в отдельности». При суждении о нравственной зрелости учащихся обращается внимание на их поведение, «то есть на обнаруженную ими, как в учебном заведении, так и вне оного, готовность соблюдать требования закона и правила доброй нравственности».[1]

Эти же правила предписывают испытательной комиссии зорко следить за теми, чей переход в высшие учебные заведения был бы вреден.[2] Та же мысль проводится в другой формулировке следующим образом: «Не допускаются к испытанию зрелости или же подвергаются оному из всех предметов гимназического курса, наравне с посторонними лицами, те ученики, которые в течение последнего года совершенным недостатком характера и всем вообще поведением своим обнаружили значительную степень нравственной незрелости».

Из этой формулировки видно, что с большим трудом могли «проскочить» через экзамен те, которые были взяты под сомнение под углом зрения «нравственной» благонадежности, поскольку к этой категории лиц предъявлялись совершенно иные и гораздо более серьезные требования, а именно: сдача экзаменов по всем предметам гимназического курса.

В результате такой политики образовалась особая категория учащихся, так называемые лица домашнего воспитания и «посторонние», куда попадали всякие «неугодные», неблагонадежные элементы, исключенные из среднеучебных заведений по политическим соображениям, выходцы из эксплоатируемых классов и порабощенных национальностей, не имевшие материальных возможностей и ограниченные в правах в смысле получения образования в средней школе. Красной нитью через материалы, касающиеся испытаний этой категории лиц, проходит мысль о том, что «испытание таковых лиц производится особенно тщательно и отнюдь не может ограничиваться ответом на один случайно взятый билет, и должно производиться по всем отделам курса данного предмета» (распоряжение Министерства народного просвещения от 29 января 1897 г.).

Так экзамены служили в руках царского правительства хорошим и верным средством, чтобы отсеять все неугодные ему элементы, неблагонадежные в политическом отношении и подозрительные с точки зрения «нравственной» зрелости, чтобы не допускать выходцев из эксплоатируемых классов и порабощенных национальностей к высотам образования.

[1] См. Правила об испытаниях по «Сборнику распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям», 1874, п. 45, 46.

[2] В. Елисеев, Программы и правила всех классов мужских гимназий и прогимназий.

Переходим к вопросу об организации экзаменов и истории их развития.

Экзамены в период между 1864 и 1871 гг.

Устав 1864 г. следующим образом разрешил вопрос об экзаменах. Параграф 48-й этого устава гласит: «Правила испытания учеников при поступлении их в гимназии и прогимназии, при переходе из класса в класс и при окончании ими курса учения излагаются в особой инструкции, составляемой на основании мнений педагогических советов всех гимназий и прогимназий округа попечительским Советом и утверждаемой попечителем Учебного округа». Мы видим, что учительству предоставляется возможность самостоятельно решать этот вопрос.

В период между 1864 и 1871 гг. замечается большое разнообразие и пестрота в разрешении вопроса об организации экзаменов. Уже в конце 50-х гг. экзаменационная система при переходе из одного класса в другой начинает несколько расшатываться. Н. И. Пирогов уже хорошо видел ненормальные стороны экзаменационной системы в условиях царской школы. Он резко выступал против «экзаменационного направления» в гимназиях, против тенденции «учиться для экзамена, а не для науки». Он изобличал официальную обстановку экзаменов, антипедагогическую и запугивающую. В Киевском учебном округе при Н. И. Пирогове переводным испытаниям подвергались только те учащиеся, которые не принадлежали ни к сильным, ни к слабым. Сильные переводились без экзамена, по годовым отметкам, а «слабые» прямо оставлялись на второй год в том же классе. В конце учебного года (с 10 мая по 20 июня) для всех учеников устраивались репетиции. Репетиции строились в виде обычных уроков и имели своей целью в процессе повторения пройденного материала проверять степень его усвоения отдельными учащимися. Таким образом учитель имел возможность проверить знания учащихся. Часто на репетициях достигалась и другая задача — систематизация и углубление материала. Репетиции в большинстве своем производились учителем на уроках в присутствии директора или инспектора учебного заведения.[1] В отдельных учебных заведениях репетиции носили часто весьма разнообразный и пестрый характер: иногда они проводились даже не со всем классом, а с отдельными группами в 5—8 человек и не в конце года, а значительно чаще, периодически. Отношение к ним тоже было самое разнообразное.

[1] Е. И. Перовский. Экзамены в советской школе, 1948, стр. 17 и др.

В гимназиях Петербургского учебного округа пришли (в 1867 г.) к заключению, что опыт замены переводных экзаменов репетициями себя не оправдал. Учащиеся находятся в постоянном напряженном положении подготовки к репетициям; готовясь по одному предмету, они забрасывают все другие; поскольку репетиции проводятся по частям курса, они не дают обобщения всего материала. Решили поэтому сохранить репетиции только в младших классах и то не по всем предметам. Экзамены сохранились: во II классе по священной истории, в III классе — по арифметике, а в IV, V, VI классах — по всем предметам.[1]

К аналогичному решению о замене репетиций экзаменами пришли и некоторые гимназии Одесского учебного округа.[2] Правда, среди одесских педагогов были и такие, которые высказывались и против экзаменов и против репетиций и стояли за постоянные повторения, за правильно поставленный учет (как мы бы сказали теперь).

Одесский учебный округ запросил мнение всех гимназий округа и составил на основании этого материала «свод мнений и соображений» за и против экзаменов и репетиций.[3]

Решительными противниками экзаменов были работники кишиневской гимназии. Здесь вместо испытаний широко практиковали репетиции, правда, в течение всего учебного года, а не в конце. Кишиневская гимназия совершенно правильно считала, что учитель должен вести свой предмет так, чтобы его ученики во всякое время, без всяких предварительных приготовлений, могли подвергнуться экзамену из той части предмета, которая пройдена ими. Контроль со стороны директора и инспектора должен быть постоянным. Недостатки должны быть устраняемы директором и советом немедленно в продолжении хода занятий, а не по окончании учебного года.[4]

С педагогической точки зрения подходили к репетициям и работники новгородсеверской гимназии.

Их интересовали не столько контрольные функции репетиций, сколько их значение для объяснения и дополнения материала, причем они проводились еженедельно и ежемесячно. В процессе часто проводимых репетиций выявлялись хорошо и удовлетворительно успевающие ученики, а переводные экзамены производились только в сомнительных случаях.

Весьма дифференцированно подходила к разрешению этого вопроса тульская гимназия. Здесь учение во всех классах, кроме VII, продолжалось до роспуска учеников на вакации.

[1] «Современная летопись. Известия о состоянии и деятельности гимназий» («Журн. Министерства народного просвещения», 1867, апрель).

[2] Циркуляр по Управлению Одесского учебного округа, 1867, № 3.

[3] Вопросу о сравнительной характеристике экзаменов и репетиций посвящен также ряд статей. См., например, В. фон Бооль «Экзамены или репетиции?» («Педагогический сборник», 1868, № 1).

[4] Циркуляр по Управлению одесского учебного округа, 1867, № 7.

С 1 мая проводились только повторение курса и попутная проверка знаний учащихся. Учителя представляют педагогическому совету сведения: 1) кого из учеников в силу хорошей успеваемости можно прямо перевести в следующий класс; 2) кому дать работу на каникулы с последующим экзаменом; 3) кого оставить. Директор, инспектор, классные надзиратели в это время усиленно посещают уроки; в сведениях учеников, переведенных в следующий класс без экзамена, обозначают подробно, чем ученик должен будет летом заняться.[1]

Педагогически правильно ставили вопрос о репетициях учителя таганрогской гимназии. Они обращали внимание на так называемые «ежесуточные репетиции», которые зависят от правильной методики урока (переход от известного к неизвестному, последовательность и преемственность, закрепление старого). Кроме таких ежедневных частных репетиций, они практиковали общие, посвященные целому отделу (не менее четырех в год), на которых присутствует руководство гимназии, так как на них выявляется методика работы учителя, прочность и сознательность знаний учащихся. Если учителя будут на каждом уроке повторять старое, то легко будет проводить общие репетиции.[2]

Наряду с этими гимназиями, были и такие, которые отвергали и экзамены и репетиции. Они признавали оценку знаний учащихся только в процессе занятий. Такой гимназией была, например, житомирская.

Мы привели ряд фактов, дающих возможность судить, как отдельные гимназии в практике своей работы подходили к вопросу об испытаниях. Из всего этого материала следует, что в 60-е гг. гимназии проявляют довольно большую творческую активность, известную методическую изобретательность в решении этого вопроса. Устав не предписал единого решения и не навязал гимназиям общей схемы. Это имело положительное значение в смысле развития методической активности на местах. Отдельные гимназии ставят и отчасти разрешают ряд интересных методических вопросов: приучение учащихся к систематическому труду, стремление к прочности, твердости знаний (кишиневская гимназия), более дифференцированный, а иногда и индивидуальный подход к учащимся (тульская гимназия), перестройка урока, внимание текущему учету и постоянному повторению (таганрогская гимназия). Все эти вопросы неминуемо должны были встать перед педагогами, которые хотели заменить рутинный путь экзаменов какими-то другими, более творческими формами работы Экзамены в том виде, в каком они применялись в казенных гимназиях,— это огромное зло, борьба с которым имела несомненное прогрессивное значение. Вот почему огромная масса педагогов отдает предпочтение репетициям, которые они проводят (нов-

[1] Циркуляр по Московскому учебному округу, 1868, № 2.

[2] Циркуляр Одесского учебного округа, 1869, № 1.

городсеверская и другие гимназии) не столько с целью проверки, сколько с целью углубления, систематизации и повторения материала.

Экзамены в 70—90-е гг.

Устав 1871 г. положил конец всем этим «вольностям». Последовавшие за ним правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий (8 декабря 1872 г.) установили строгую регламентацию в этом деле. Были установлены испытания для перевода из класса в класс: в I, II, III и V только письменные (по русскому, латинскому, греческому, новым иностранным языкам, математике); в IV и VI классах — письменные испытания по этим предметам и устные как по ним, так и по всем прочим предметам, причем в IV классе по всему курсу всех четырех классов, а в VI классе — только по курсу V и VI классов. Весьма строго были регламентированы испытания зрелости. Была установлена весьма сложная и запутанная система подсчета отметок при переводе в высший класс. Преимущественное внимание обращалось на успешность в главных предметах, т. е. в обоих древних языках и математике. Сами испытания предписывалось проводить в обстановке строгого сыска и надзора. В течение 70—90-х гг. печать полна оппозиционными выступлениями и протестами против всей системы испытаний, установленных правилами 1872 г.[1]

Мы знаем, что после ухода Толстого вопрос об изменении системы испытаний встал как один из наиболее злободневных. Из всех выступлений по вопросу об испытаниях выделяется замечательная статья Стоюнина,[2] которая ставит ряд кардинальных вопросов из области организации и методики испытаний

[1] Особенно выделяются выступления «Педагогической хроники». В передовице в № 16 за 1878 г. газета характеризует пору экзаменов, как «пору волнений и беспокойств для учащихся и взрослых», пору «придирчивости, озлобления, мести».

Газета «Неделя» в № 28 за 1878 г. доказывает, что «существующая система испытаний в гимназиях служит одной из причин того явления, что наши гимназисты из восьмилетнего учения своего выносят весьма незначительный запас действительно ценных знаний», так как ввиду решающего значения письменных работ при экзаменах гимназисты должны во все время пребывания в учебном заведении заниматься схоластическим изучением грамматики. Огромное количество провалов, увольнений и самоубийств — вот спутник толстовско-деляновской системы испытаний.

Из многочисленной мемуарной литературы можно для примера привести следующее место: «У воспитанников средних и старших боязнь перед экзаменами доходила почти до психоза. Блуждающие глаза, желтое лицо, пугливая улыбка, нервные скачущие движения — вот в мое время тип среднего гимназиста. И странно и жалко припоминать, как великовозрастный юноша, одетый в серую форменную рубашку чисто детского покроя, волновался и трясся из-за недоученного перевода, из-за непонятной теоремы... Я не могу описать тот ужас, то волнение, в котором сидел я на своей скамье» (П. Крашенников. Восемь лет. Воспоминания о гимназии, 1907. Москва).

[2] П. Я. Стоюнин. Педагогические сочинения, 1903, стр. 306 и др. За это свое выступление Стоюнин получил выговор Министерства. Приводим

(количество предметов, выносимых на испытания; соотношение между программой для преподавания и для экзамена; характер знаний; обстановка работы на испытаниях, о письменных испытаниях и т. д.).

В связи с реформой 1889—1890 гг. вопрос об испытаниях снова становится злободневным и животрепещущим. Комиссия Волконского усиленно занималась этим вопросом. В результате этой работы мы имеем циркуляр Министерства народного просвещения от 20 марта 1891 г. (№ 5171) об испытаниях. Были установлены новые правила испытаний, которые вносят некоторые новые моменты в организацию и методику испытаний, например: письменные испытания были оставлены только по русскому языку и математике, ликвидируется то положение, когда в некоторых классах производились только письменные испытания, вводятся устные и письменные и пересматривается объем требований и т. д.

Во время разработки новых правил снова идет широкое обсуждение вопроса об испытаниях, которое продолжается и в последующие годы. Усиливается аргументация против испытаний. Среди выступлений против испытаний выделяются статьи Я. Г.[1] (редактора «Русской школы»), считающего, что нужно упразднить переводные испытания: они отнимают массу времени, за 10—15 минут нельзя оценить знаний учащегося, учитель и без того знает своих учеников. И письменные испытания тоже должны быть упразднены: ученики теряют самообладание и спокойствие. Углубленного повторения и обобщения материала не получается. Экзамены вредно влияют на развитие умственных способностей, так как они вызывают только напряжение памяти, а также на нравственное развитие (обман, ложь и т. д.) и здоровье учащихся. Я. Г. является сторонником системы испытаний, действующей в Кавказском учебном округе, где испытания назначаются не всем, а преимущественно посредственным и слабым. Сильным и плохим ученикам не надо назначать экзамены. Надо допускать к вторичным экзаменам (после вакаций) даже по древ-

неопубликованное отношение (частично) товарища министра Делянова за № 8894 на имя управляющего СПБ учебным округом: «... Я не могу не обратить внимания на самое изложение этих суждений. В этом отношении поражает преувеличенность, в которую он (т. е. Стоюнин — *Ш. Г.*) впадает при очертании тревог, мучений и почти истязаний, коим экзаменующиеся будто бы подвергаются, а еще более резкость тона его при описании порядка производства испытаний... Суждения, изложенные в таком виде и притом наставником юношества, не могут не производить вредного влияния на молодых людей и неизбежно должны подрывать в них уважение к закону и установленному порядку.

Вследствие сего я имею честь покорнейше просить Ваше превосходительство сделать замечание г. Стоюнину и внушить ему, чтобы он при суждении своих о правилах, установленных правительством, которому служит, соблюдал тон, более соответствующий педагогическим требованиям».

[1] Я. Г. «К вопросу о переводных и окончательных испытаниях в наших среднеучебных заведениях» («Русская школа», 1890, № 5).

ним языкам и математике, по которым переэкзаменовка сейчас не допускается. Особенно тщательно должны быть пересмотрены и разгружены программы для испытаний и т. д. Нужно оставить минимум требований.

Если переводные испытания вызывали против себя серьезные возражения, то выпускные признавались почти всеми. Даже те, которые выступали против переводных, считали нужным выпускные не только не ликвидировать, но еще усилить их значение.

Даже Я. Г. требует, чтобы в выпускном классе были введены испытания по всем предметам. Темы для письменных испытаний надо посылать не из округа, а должны быть установлены на местах — таково было требование учительства.

К началу 90-х гг. относится ряд резких выступлений против экзаменов «Вестника воспитания» и «Образования». Обращают на себя внимание статьи В. Сиповского в журнале «Образование».[1] Горячо обсуждается этот вопрос на заседаниях Педагогического музея, где и директор Макаров и Острогорский выступают против экзаменов. В 1891 г. здесь вопрос обсуждался в течение трех месяцев (октябрь, ноябрь, декабрь). Интересно то, что данная компетентная организация вынесла ряд решений, направленных на общее улучшение работы школы, при которых надобность в экзаменах отпадает.[2]

Весьма часто продолжает выступать на страницах журнала «Образование» Сиповский. По поводу одной из статей Сиповского[3] завязалась интересная дискуссия, в которой приняла участие и «Русская школа». В этом журнале выступил Н. Высотский против Сиповского в защиту экзаменов.[4] Высотский не считает возможным в теперешних условиях упразднить переводные испытания. Он отрицает факты издевательства над учащимися, заступается за честь педагогов, на которых беспрестанно нападают «газетные фельетонисты» и Сиповский. Переводы в высший класс на основании годовых отметок и репетиционную систему он отвергает. «Лотерейность» экзаменов тоже отрицает. В отношении испытаний зрелости порядок присылки тем из округа и надзор — одобряет. Редакция «Русской школы» делает замечание, что она не согласна с Высотским.

На другой точке зрения стоит другой участник дискуссии К. Шульгин, выступивший против Высотского, т. е. против экзаменов. Он оспаривает все тезисы Высотского и доказывает лотерейный характер экзаменов, которые мешают нормальной работе. Темы из округа ни к чему, так как ради них ученики затрагивают

[1] В. Сиповский. «Быть экзаменам или нет?» («Образование», 1892, № 5—6), «К вопросу об экзаменах» («Образование», 1894, № 4).

[2] П. К. «Вопрос об экзаменах в Педагогическом музее» («Образование», 1892, № 21).

[3] «Образование», 1894, апрель.

[4] Н. Высотский. «К вопросу об экзаменах в гимназиях» («Русская школа», 1894, № 9—10).

массу лишнего материала, зубрят наизусть планы, проповеди и пр. Репетиции себя полностью оправдывают.

Из всех органов педагогической печати экзамены поддерживал только «Педагогический еженедельник», приложение к реакционному ревельскому журналу «Гимназия». На страницах этого приложения в 1896 г. было хвастливо написано: «Четыре года назад, когда петербургская печать, а за нею и провинциальная настаивала на необходимости отмены переводных экзаменов и когда представители столичной педагогической литературы — «Русская школа», «Образование» — старались особенно доказать необходимость этой отмены, мы едва ли не в единственном числе решительно высказались за сохранение экзаменов».[1]

Под влиянием этой дискуссии в некоторых гимназиях экзаменационная система была несколько смягчена. Так, например, Петербургский учебный округ расширил свою инициативу в смысле применения льгот по производству испытаний в 1896 г. в связи с коронацией и ввел следующие «облегчения»: 1) годовая отметка имеет большее значение, чем экзаменационная, а потому ученики, имеющие годовые удовлетворительные отметки, переводятся без испытаний; 2) решение вопроса о переводе учеников из класса в класс или об оставлении их на повторительный курс предоставляется в каждом отдельном случае усмотрению педагогического совета; 3) письменные работы по древним языкам не должны иметь решающего значения.[2] «Русская школа» отозвалась на этот циркуляр весьма положительно.

Вообще 1896 г. — это один из наиболее «радостных» и «светлых» моментов в истории русской школы. Освобождение от экзаменов было холопски воспринято, как проявление «великой царской милости». «Педагогический еженедельник» писал:

> «Чем это не похоже на освобождение от «рабства русского народа»? Представьте себе миллионы учащихся по всей Руси детей, представьте себе инквизиторский трибунал, представьте себе тридцатидневное томление перед ним учащихся и их по истине «в поту лица», происходящие дневные и ночные приготовления, представьте себе, наконец, весь этот затаенный и тягостный трепет нашей матушки России, сопровождающий экзамены, и вы увидите в этой мере, еще более пожалуй, чем в той, как милостиво, как благородно и как велико державное распоряжение Верховного Вождя русского народа, чтобы с детей снять тяжелое иго испытаний и перевести их из класса в класс на основании одних лишь годичных отметок».[3]

Таким образом, мы видим, что в 90-е гг. вопрос об экзаменах становится одним из наиболее боевых. В эти годы вопрос не получает окончательного разрешения, но эти годы знаменуют переход к следующему периоду конца XIX и начала XX вв., когда в 1902 г. Министерство, вынужденное идти навстречу мно-

[1] «Еще об отметках» («Педагогический еженедельник», 1896, № 28—29).

[2] «Отрадное проявление нового взгляда на экзамены» («Русская школа», 1896, № 4).

[3] «Педагогический еженедельник», 1896, № 24 (передовица).

точисленным и настойчивым требованиям, решилось по существу на отмену переводных испытаний.

Что касается практики школы в области проведения экзаменов, согласно правилам 1872 г., а позднее 1891 г.,[1] то она настолько шаблонна, единообразна, что особого интереса не представляет. В этот период передовое учительство выступает больше по общему принципиальному вопросу «о целесообразности экзаменов», а не по вопросам их рационализации, усовершенствования их методики. По вопросам методики проведения экзаменов мы имеем большой и богатый материал, но применительно к позднейшему периоду, концу 90-х и начала 900-х гг. В этот же период строгой регламентации и сковывания творческой активности учительства не наблюдается ни интересной разработки вопросов методики испытания, если не считать выступления Стоюнина, ни сколько-нибудь интересных, смелых методических опытов, как в 60-е гг.

Интересно остановиться на вопросе о том, как оценивались знания учащихся гимназий в результате испытаний. По этому вопросу имеется огромный материал (особенно в приложениях к циркулярам по учебным округам), правда, только применительно к испытаниям зрелости по русскому языку, математике и древним языкам, отчасти и новым. Приведем ряд иллюстраций из этого материала, анализ и обобщение которого представляет собою важнейшую задачу представителей частных методик.

В общем, надо сказать, что этот материал свидетельствует об удовлетворительном уровне знаний абитуриентов гимназий, хотя особенно переоценивать его было бы неправильно.

Вот ряд примеров, количество которых можно бесконечно увеличивать.

В некоторых гимназиях в 1899 г. абитуриенты писали русское сочинение на тему: «Историко-географическое значение реки Волги».

Только 1,9% учащихся не справились с этой работой. Слог работ, в общем, вполне удовлетворительный. Правописание почти всех учеников «очень хорошо» (по оценке рецензента из учебного округа.— *Ш. Г.*). На одну работу приходится около 2 ошибок: в этимологии 0,8, в синтаксисе 0,4, в знаках препинания 1,2. Большее число ошибок падает на постановку запятых перед союзом «как» в слитном предложении и на выделение вводных слов. Синтаксические ошибки встречаются в согласовании и управлении слов, реже в неправильном сокращении придаточных предложений. «Этимологических ошибок,— говорит рецензент,— так немного, что их можно обойти молчанием». Изложенных

[1] Правила 1891 г. внесли некоторые новые моменты: отменили жесткое правило, согласно которому провал на письменном испытании закрывал доступ к дальнейшим испытаниям; расширили устные испытания; отменили формальный способ выведения годовых и окончательных отметок.

стройно логически и последовательно, можно насчитать 76,8% сочинений. Учащиеся в общем обнаружили неплохое знакомство с русской историей и географией, а некоторые — с дополнительной литературой («История» Соловьева; песни, былины, произведения Ф. Прокоповича, Языкова, классиков и т. д.). Есть сочинения, авторы которых делают свои собственные выводы, обобщения.

В 1890 г. экзамены по письменному русскому прошли несколько хуже, однако результаты были признаны удовлетворительными. Сочинение было дано на тему: «Личность Петра Великого по Пушкину». Работы оказались несколько слабее по содержанию: они грешили малой содержательностью, отклонением от темы, излишней подробностью, несоразмерностью частей, но по грамотности они были признаны очень хорошими. Рецензент писал: «большая часть работ не оставляет никакого сомнения в совершенной грамотности учеников, усвоивших все тонкости постановки знаков препинания, все правила орфографии». Слог работ в большинстве (80,4%) может быть признан удовлетворительным по чистоте, ясности и правильности. Орфография в общем хорошая: на 138 работ — 150 ошибок, т. е. на одно сочинение 1,1 ошибки. Из 138 работ—113 вполне удовлетворительны (9 отличных, 27 хороших, 77 собственно удовлетворительных). В 1892 г. учащиеся писали на тему: «Из курсов, пройденных в гимназии, указать более важные примеры, достойные подражания». Количественные результаты были такие: в среднем на 1 работу приходится 1,6 ошибок, безошибочно написанных — 32,5% работ. Слог большинства работ (81,5%) правилен, чист и ясен. В 1893 г. сочинение было дано на тему: «Значение Лермонтова в русской литературе». Из 191 сочинения — 182 удовлетворительные. Слог большей частью вполне удовлетворительный (81%), ровный, правильный, чистый, достаточно легкий. Грамотность вполне удовлетворительная. В 180 сочинениях допущено 218 ошибок. «Ученики пишут без колебаний, уверенно, без ошибок, свидетельствующих о незнании».

Русские работы абитуриентов гимназии 1895 г. (тема: «Отличительные свойства эпоса и лирики») исполнены удовлетворительно: из 201 работы 10 (4,9%) следует признать отличными, 58 (28,2%) хорошими, 117 (58,8%) удовлетворительными и 16 (7,8%) неудовлетворительными. Средний балл 3,29.

Стремление абитуриентов подтверждать свои мысли и положения соответствующими цитатами производит весьма приятное впечатление, свидетельствуя о прочно установившемся навыке основывать суждение на литературных данных. В лучших работах цитаты отличаются разнообразием: абитуриенты ссылаются на произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Державина, Ломоносова, Кантемира; в работах только удовлетворительных цитаты немногочисленны и однообразны. Хорошо анализируя понятия «эпос» и «лирика», находят их отличительные черты и т. д.

Все работы написаны по предварительному плану, но большинство планов отличается однообразием. Неумело составлены у многих вступления и заключения.

В других гимназиях в 1893 г. была дана тема: «Отличительные свойства поэзии Пушкина».

Ученики приводят обильные выдержки из произведений Пушкина и других писателей, с которыми они сравнивают Пушкина. Они не довольствовались проходимым в классе, но знакомились с трудами критиков и углубляли знания, полученные на уроках.

Общая оценка — работы исполнены более чем удовлетворительно: отлично и хорошо — 43,8%, удовлетворительно — 52,3%, неудовлетворительно — 3,9%, средний балл 3,4. Слог и грамотность в общем вполне удовлетворительные.

Таких примеров можно было привести много. Однако было бы ошибочно думать, что с грамотностью и успеваемостью по русскому языку и словесности дело обстояло совершенно благополучно. Даже в этих благополучных гимназиях, в эти же самые годы, имели место случаи вопиющей безграмотности в смысле владения слогом и уменья писать стройно логически и последовательно. Вот, например, ошибки по правописанию, допущенные абитуриентами в 1893/1894 г.: Царицин, басейн Мариенский с Западней Двиной, Россие, в Троицко-Сергиевском Лавре, домагаться, козак, неукратимый, разлогавшийся, сталица Финляндия, Малоросия и т. д. Довольно часты ошибки, вызванные неправильным употреблением видов глаголов, предлогов, падежей. Об остальных слабых сторонах в работах абитуриентов (неумение писать план, бессодержательность, бессистемность, плохой слог и т. д.) мы говорим в другом месте нашей книги.

Если обратимся к материалам по вопросу о качестве знаний *по математике,* то картина получается приблизительно такая же. В ряде гимназий в 1889 г. испытания по письменной математике дали такие результаты: по алгебре — 85% удовлетворительно, по арифметике — 82,3%, по геометрии — 81,6%, тригонометрии 66,7%. В 1890 г. в этом же округе результаты по письменной математике тоже были не блестящие: из 552 работ удовлетворительно исполнены 358 или 64,99% (средняя отметка — 2,83), в 1892 г. задачи по алгебре были решены лучше, чем по геометрии; средняя оценка по математике 3,86, а процент удовлетворительных работ по алгебре — 92,7%.

В материалах за 1895 г. говорится: «Письменные работы *по алгебре* исполнены в общем удовлетворительно: число очень хороших и хороших работ составляет 52%, удовлетворительных — 46,4%, так что неудовлетворительных оказалось не более 1,6%, средний балл достигает 3,7, а в некоторых гимназиях даже 4.

Работы *по геометрии* должны быть признаны исполненными более чем удовлетворительно: из общего числа работ (198), очень хороших и хороших оказалось 50%, а с удовлетворительной оценкой — 44%, неудовлетворительных — 6%, средний балл 3,7, а в некоторых гимназиях даже 4.

Учащиеся обнаружили, по заключению рецензентов, основательные теоретические познания и уменье их применять. Вместе с тем встречаются указания на ряд существенных пробелов в этой области:

по геометрии — ошибки в определении объема (сегментов, кольца); неумелость и сложность вычисления; незнание точной величины; незнание некоторых формул стереометрии, неуменье представить себе тело вращения, неправильное интерполирование и др.;

по алгебре: незнание извлечения корней из целых чисел; незнание неопределенного анализа; недостаточное знакомство с упрощениями при решении неопределенных уравнений; малый навык в решении задач, приводимых к составлению неопределенных уравнений; слабо владеют приемами для выяснения смысла отрицательных решений и т. д.;

по арифметике: незнание правила процентов и учета векселей; ошибки в вычислениях и неуменье выбрать наиболее простые способы для числовых выкладок; незнание правила обращения периодических дробей в простые, неуменье сокращать дроби, незнание правила смешения и правила процентов, и т. д.

В общем, насколько мы можем судить по этому материалу, надо сказать, что дореволюционная гимназия обеспечивала удовлетворительные знания учащихся. Однако, было бы неправильно переоценивать уровень знаний. Не надо забывать, что до последнего класса доходили немногие, наиболее сильные, лучше обеспеченные материально.

Экзамены являются не случайным каким-нибудь моментом, а таким звеном, которое находится в неразрывной органической связи со всей системой школьной работы. В условиях дореволюционной школы, ее реакционной целеустремленности, абстрактно-схоластического содержания, догматической методики с зубрежкой и механическим запоминанием, авторитарной системы воспитания, атмосферы формализма и бюрократизма — экзамены не могли не отличаться вышеуказанными отрицательными чертами.

Неправильное построение урока, который в большинстве случаев протекал в виде спрашивания, вызова отдельных учащихся и задавания следующего урока, ориентировка на среднего ученика без всякого учета индивидуальных особенностей отдельных учащихся не давали возможности учащимся глубже и осознанно усваивать материал. Подмена планомерного систематического и индивидуального учета знаний одним-двумя вызовами учащегося с целью выведения четвертной отметки приводила к тому, что педагог не знал учащегося, его процесса работы, его трудностей и достижений. Знание учащегося носило формальный внешний характер. Повторительная работа в таких условиях выливалась в натаскивание к экзаменам и не служила средством углубления,

обобщения и систематизирования знаний. Отсутствие коллегиальности в педагогической работе, совместного общественного обсуждения ее хода и результатов, чиновнически-бюрократический дух в школе не давали возможности изучать работу учителя и учащихся, намечать индивидуальный подход к отдельным учащимся, поставить работу со слабыми и пр. Вот почему борьба противников экзаменов против экзаменационной системы была вместе с тем борьбой за новую, более передовую систему работы в целом, за новую школу и имела прогрессивный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Материал данной книги свидетельствует о тернистом пути, который проделала в своем развитии средняя школа. Несмотря на тяжелые условия, созданные царским правительством для школы, несмотря на жестокие стеснения и ограничения, наиболее передовые и честные учителя сумели добиться значительных достижений в своей работе. Передовое учительство в своей борьбе против антинародной реакционной политики Министерства народного просвещения шло под знаменем великих русских просветителей, революционных демократов, творцов наиболее прогрессивной педагогики домарксовского периода.

Проникновение в гимназию передовой, революционной идеологии, несмотря на жестокое противодействие и преследования со стороны учебной и полицейской администрации, свидетельствует о том, что отдельные группы учителей и учащейся молодежи были на стороне тех представителей русского народа, которые дали «человечеству великие образцы борьбы за свободу и за социализм».[1]

Ушинский, Пирогов, их многочисленные последователи и соратники, хотя и не стояли на революционно-демократических позициях, объективно сыграли прогрессивную роль в истории средней школы. Под их влиянием развивается общественно-педагогическое движение и в области среднего образования (съезды, печать, педагогические общества и т. д.), сыгравшее огромную роль в разоблачении сбветшалой министерской педагогики, в творческой разработке передовой методики и в повышении уровня работы казенной гимназии.

Интереснейшие, смелые выступления передового учительства против схоластики и мертвого балласта в программном материале школы; творческая разработка вопросов методики обучения на основе самодеятельности, активности учащихся в противовес сухости, педантизму и формализму (например, песталоццианства и реакционного гербартианства); смелая новаторская постановка вопроса о письменных работах, направленная на закрепление

[1] Ленин. Соч., т. 21, изд. 4-е, стр. 85.

знаний и развитие творческих способностей учащихся; правильное понимание наглядности в единстве с воспитанием мышления; творческая разработка вопросов самостоятельной работы учащихся; принципиальная, мужественная борьба против экзаменационной системы с ее реакционным содержанием — все это свидетельствует о высоком уровне и благородном характере педагогики средней школы в России.

Передовые методические искания и достижения старой школы были значительны и прогрессивны для своего времени.

В соответствии с заветами В. И. Ленина советская педагогика их критически перерабатывает.

В нашу историческую эпоху великая партия Ленина — Сталина и советское правительство создали такие благоприятные условия для творческого роста учительства, школы, для небывалого расцвета педагогической науки, которые невозможны в капиталистических странах.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Стр.

Предисловие 3

Часть первая

Глава I. Реформа 1864 г. 5
Глава II. Контрреформа 1871 г. 38
Глава III. Демагогические попытки ликвидации толстовского режима в школе 64
Глава IV. Политическая реакция 80-х — 90-х гг. и состояние гимназического образования 73

Часть вторая

Глава V. Учебные программы 105
Глава VI. Урок, его методика. Самостоятельная работа учащихся. Повторение 138
Глава VII. Письменные работы в школе 177
Глава VIII. Наглядность в обучении 213
Глава IX. Работа с учебником и характеристика учебной литературы 234
Глава X. Экзамены 260
Заключение 275

Редактор *С. С. Пашинин.*
Технический редактор *А. И. Тосс* Корректоры: *М. Г. Дешалыт* и *Т. А. Хватова*

Подписано к печати 13/XII 1950 г. М 34724 Заказ № 3814 Тираж 15.000 экз.
Формат бумаги 60×92¹/₁₆ Бум. л. 8,63 Печ. л. 17.25 Уч.-изд. л. 20,06
Цена без переплета 6 р. Переплет 75 к.

Типография № 2 Управления издательств и полиграфии Исполкома Ленгорсовета.
Ленинград, Социалистическая, 14