

даже въ бѣльшей степени, чѣмъ это ему хотѣлось. И его тоска беретъ, и ученикамъ скучно. Это естественное послѣдствіе тѣхъ явленій, на которыя мы указывали.

О преподаваніи исторіи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ¹⁾.

I.

Въ нашей литературѣ нѣсколько разъ уже указывали на недостатки обычнаго, укоренившагося у насъ способа преподаванія исторіи въ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Были предлагаемы и планы измѣненія его.

Непрактичность послѣднихъ и сила привычки, дѣлающей иногда въ глазахъ массы странныя, даже уродливыя явленія чѣмъ-то священнымъ, произвели свое дѣйствіе: объ указанныхъ недостаткахъ преподаванія исторіи и планахъ измѣненія его пошумѣли, потолковали и забыли. Преподаваніе исторіи пошло спокойно по своей прежней колеѣ: оно хотя и неудобно, а подчасъ и тяжело, да, благо, дорога привычная...

Мы полагаемъ, что показать во всей возможной полнотѣ недостатки теперешняго преподаванія исторіи и высказать нѣкоторыя соображенія о средствахъ избѣжать ихъ будетъ не безполезно: можетъ быть, это вызоветъ мнѣнія педагоговъ, которымъ дорого воспитаніе и образованіе въ нашемъ отечествѣ, а эти мнѣнія могутъ, хотя мало-по-малу, вывести преподаваніе исторіи на настоящій, разумный путь.

Причины несовершенства преподаванія того или другого предмета могутъ быть общія, зависящія отъ взгляда на цѣль школьнаго образованія, отъ состава учебнаго матеріала вообще, и частныя, зависящія отъ природы самаго учебнаго предмета и отъ постановки его. Въ данномъ случаѣ намъ надо разсмотрѣть тѣ и другія причины.

Первая школа воспитанія и обученія каждаго есть семья. Изъ нея многіе переходятъ въ искусственную общественную школу.

¹⁾ Читано въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ 2 января 1871 г.

Лучшіе педагоги обыкновенно старались при устройствѣ послѣдней, по мѣрѣ возможности, удержатъ характеръ первой. Посмотримъ, въ чемъ состоитъ сущность семейнаго естественнаго образованія, и насколько она удержалась въ общественномъ учебномъ заведеніи. Когда ребенокъ пораженъ какимъ-нибудь предметомъ или явленіемъ и обращается къ матери съ вопросами: что это? отчего это?—для него обученіе началось. Что побудило ребенка задать эти вопросы? Очевидно, впечатлѣніе, полученное имъ, было настолько сильно, что обратило на себя его вниманіе, и у него явился интересъ узнать, что это такое,—интересъ, который коренится на врожденномъ стремленіи человѣка, какъ существа разумнаго, стать ко всему окружающему въ разумныя отношенія. Задать вопросъ матери ребенокъ такъ же въ правѣ, какъ попросить пить и ѣсть. Мать чувствуетъ свою обязанность отвѣчать ему. Если она женщина разумная, образованная, сильно любящая свое дитя, то эта обязанность не пугаетъ ее своею трудностью: она охотно выполняетъ ее и старается, чтобы отвѣты ея были кратки, ясны и интересны для дитяти. И вотъ запасъ свѣдѣній все растетъ и растетъ въ головѣ ребенка; растетъ и его любознательность; онъ все болѣе и болѣе пользуется своимъ правомъ спрашивать.

Будь отецъ и мать люди высокаго образованія, и располагай они временемъ, лучшей начальной школы нельзя было бы и пожелать. Съ перваго взгляда кажется, что въ случайныхъ, повидимому, вопросахъ дитяти нѣтъ никакой опредѣленной связи, системы; но мы думаемъ, что послѣдовательность впечатлѣній, побуждающихъ ребенка обращаться къ матери съ вопросами, не есть что-либо случайное: это, такъ сказать, система психическая. Вниманіе каждаго человѣка обращается преимущественно на тѣ впечатлѣнія, которыя становятся въ извѣстную ассоціацію съ существующимъ у него запасомъ понятій: такимъ образомъ, новыя впечатлѣнія принимаются сознаніемъ не какъ попало, а совершается извѣстный подборъ ихъ.

Выдѣлимъ существенныя черты первоначальнаго домашняго обученія: въ самомъ началѣ инициатива обученія принадлежитъ дитяти. Побудительная причина обученія—желаніе самого ребенка получить болѣе ясное понятіе о томъ, что *его интересуетъ*;

спрашивая, онъ пользуется своимъ естественнымъ правомъ. Мать отвѣчаетъ ему, т. е. обучаетъ его, не только потому, что это—ея обязанность, но потому, что въ этомъ и ея интересъ: она любитъ своего ребенка и желаетъ ему всего лучшаго. Подобный характеръ первоначальное обученіе имѣетъ только въ самомъ началѣ: съ того времени, когда ребенка начинаютъ готовить для поступления въ общественную школу, обученіе теряетъ свои прежнія свойства и дѣлается похожимъ на школьное. Посмотримъ на существенныя черты общественной школы. Положимъ, новичекъ является въ первый разъ въ школу. Онъ входитъ въ классъ, для него все ново; масса новыхъ и сильныхъ впечатлѣній велика. Если ребенокъ не запуганъ, не застѣнчивъ, онъ обращается къ учителю съ какимъ-нибудь вопросомъ, обыкновенно наивнымъ, но имѣющимъ извѣстное отношеніе къ его новому положенію. Учитель останавливаетъ его, давая ему понять, что въ классѣ нельзя спрашивать того, что не относится къ уроку. Нѣкоторые товарищи, болѣе благовоспитанные въ школьномъ смыслѣ, насмѣшливо улыбаются. Ребенокъ смутно чувствуетъ, что здѣсь не такъ, какъ дома: нельзя спрашивать того, что для него интересно.

Его право спрашивать ограничивается.

Новобранецъ задумался и не слышалъ того, что сказалъ учитель; тотъ замѣчаетъ это и внушаетъ ему, что ученикъ *долженъ* слушать все, что скажетъ учитель. Бывали случаи, что на вопросъ учителя новичку, почему онъ не слушаетъ, тотъ отвѣчалъ: «скучно». Этотъ отвѣтъ бываетъ обыкновенно очень непріятенъ учителю. «Это не хорошо», говоритъ онъ, «посмотри, другіе же слушаютъ: то хорошіе ученики; они перейдутъ въ слѣдующій классъ; а невнимательные останутся въ томъ же классѣ». Такъ или иначе преподаватель старается возбудить въ ученикѣ соревнованіе, задѣтъ его самолюбіе, указать ему житейскую выгоду хорошаго ученія.

Обыкновенно подобные случаи очень рѣдки у хорошаго, живого преподавателя. У него работа въ классѣ идетъ живо; но можно ли сказать, что всегда эта живость обусловливается интересомъ дѣтей? Намъ кажется, что преподавателей часто вводить въ заблужденіе на счетъ интереса урока дѣтская природа.

Дѣти здоровыя, не измученныя еще непосильными трудами, съ большой охотой относятся ко всякой дѣятельности, лишь не было бы въ ней утомительнаго однообразія. Въ первомъ классѣ ученики съ большой охотой пишутъ подъ диктовку, лишь не длилось бы это слишкомъ долго, склоняють, спрягаютъ съ такимъ же наслажденіемъ, съ какимъ стирають съ досокъ и пр. Постороннему человѣку, вошедшему въ классъ къ преподавателю, знающему это свойство дѣтей и умѣющему пользоваться имъ, покажется, что они съ величайшимъ интересомъ занимаются дѣломъ, не могущимъ имѣть для нихъ никакого внутренняго интереса, напримѣръ, описаніемъ классныхъ досокъ, столовъ, скамеекъ и т. п. ¹⁾.

Это свойство дѣтской природы особенно мѣшаетъ педагогамъ замѣчать вредъ того, что не существуетъ у дѣтей того плодотворнаго внутренняго интереса, который лежитъ въ основѣ успѣшнаго образованія. Если взглянуть внимательнѣе въ наши школы, то легко замѣтить, что этотъ интересъ учебнаго предмета упущенъ изъ виду: онъ считается чѣмъ-то второстепеннымъ, не важнымъ, если онъ и допускается, то скорѣе какъ нѣкоторая роскошь, какъ десертъ при обѣдѣ. Упустить изъ виду этотъ внутренній интересъ тѣмъ легче, что въ школѣ сами собой явились средства, побуждающія ученика учиться; явился своего рода интересъ гораздо низшаго качества, интересъ совершенно внѣшній и поэтому скорѣе вредный, чѣмъ полезный. Средства эти—соревнованіе, переходъ въ слѣдующій классъ, полученіе аттестата, дающаго извѣстныя права; наконецъ, еще худшія средства—различныя взысканія. Что касается соревнованія, лучшаго изъ этихъ средствъ, мы полагаемъ, что хорошіе педагоги не должны пользоваться имъ. Желаніе ученика выказаться, стать выше товарища въ глазахъ учителя, ведетъ къ тому, что хорошій ученикъ иногда невольно порадуется неудачѣ своего соперника—товарища. Сильное развитіе самолюбія, зависть, досада—неразлучные спутники соревнованія. Оно вѣрнѣе всего ведетъ къ образованію эгоистовъ: недаромъ въ іезуитскихъ школахъ оно

¹⁾ Подобнаго рода работы дѣлаются въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ на урокахъ русскаго языка въ младшемъ классѣ.

было однимъ изъ главныхъ средствъ для образованія будущихъ adeptовъ иезуитскаго ордена. Впрочемъ, соревнованіе мало-помалу теряетъ свою силу для учениковъ: въ старшихъ классахъ оно остается только въ меньшинствѣ лучшихъ; остальные же руководятся по большей части побужденіемъ перейти въ слѣдующій классъ; такъ что верхъ желанія для большаго числа учениковъ старшихъ классовъ—посредственный, переводный баллъ. Надо думать, что это побужденіе недостаточно сильно: число учениковъ съ переходомъ въ слѣдующій классъ быстро убываетъ. Изъ поступившихъ въ первый классъ едва пятая часть оканчиваетъ полный курсъ учебнаго заведенія. Объясняютъ это обыкновенно трудностью курса. Это вѣрно; но вѣрно также и то, что эта трудность болѣе всего обусловливается отсутствіемъ внутренняго интереса ученія для учениковъ. Они смотрятъ на свои занятія по большей части, какъ на отбываніе непріятной, тяжелой повинности. Посмотрите на апатичныя лица учениковъ старшаго класса во время нѣкоторыхъ уроковъ, и вы поймете, откуда малоуспѣшность, откуда трудность курса для учениковъ.

Такимъ образомъ пріобрѣтеніе знаній, что при естественномъ первоначальномъ обученіи было правомъ ребенка,—правомъ, которымъ онъ любилъ пользоваться, въ искусственной школѣ превращается въ повинность, подчасъ очень тяжелую. Это превращеніе происходитъ само собою, вслѣдствіе неизбѣжныхъ условій школы. Мы думаемъ только, что надо эту повинность сдѣлать по мѣрѣ возможности менѣе гнетущею и болѣе удобоисполнимою. Лучшее средство для этого—внутренній интересъ труда; только при внутреннемъ интересѣ обязательная работа утрачиваетъ характеръ рабскаго малопроизводительнаго труда, который едва ли въ какомъ бы то ни было смыслѣ можетъ считаться образовательнымъ. Мы далеки отъ мысли, что этотъ внутренній интересъ ученія можетъ быть проведенъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ, но полагаемъ, что надо обращать на него какъ можно больше вниманія тамъ, гдѣ онъ возможенъ, и тѣ предметы, которые по своей сущности имѣютъ его, должны быть поставлены въ самыя благопріятныя условія.

Эти предметы особенно драгоцѣнны тѣмъ, что они могутъ преимущественно дѣйствовать на развитіе въ ученикахъ того вну-

тренняго безкорыстнаго побужденія къ занятію, которое лежитъ въ основѣ всякой плодотворной дѣятельности и истиннаго знанія.

Всѣ учебные предметы нашей средне-учебной школы по отношенію къ ученикамъ можно раздѣлить на три группы:

а) Предметы, возбуждающіе живой, внутренній интересъ въ ученикахъ и сильно дѣйствующіе на формальное развитіе.

б) Предметы, не имѣющіе внутренняго интереса для учениковъ, но дѣйствующіе на формальное развитіе и

с) Предметы, не имѣющіе ни внутренняго интереса, ни свойства дѣйствовать на формальное развитіе.

Первая группа учебныхъ предметовъ, къ сожалѣнію, поставлена не въ особенно благоприятныя условія. Къ ней между прочимъ относится словесность (или въ иныхъ заведеніяхъ исторія литературы). При самыхъ невыгодныхъ условіяхъ этотъ предметъ не можетъ вполнѣ лишиться своего образовательнаго значенія. У преподавателя всегда есть возможность прочитать нѣсколько лучшихъ художественныхъ произведеній, которыя своимъ всестороннимъ дѣйствіемъ на душу невольно пробуждаютъ живѣйшій интересъ даже у апатичнаго, соннаго ученика старшаго класса. Коль скоро есть этотъ интересъ, бесѣда классная, разборъ прочтеннаго идетъ живо (конечно, если преподаватель не впадаетъ въ схоластику, въ мелочность); въ разборѣ принимаетъ участіе весь классъ, если не самымъ дѣломъ, то вниманіемъ. Наиболѣе смѣтливые, при помощи учителя, выясняютъ смыслъ прочтеннаго, развитіе главной мысли, характеристики дѣйствующихъ лицъ и проч. Ученикъ выносить изъ такого урока желаніе повторять какъ можно чаще удовольствіе отъ чтенія художественныхъ произведеній; читаетъ самъ, вдумывается, пытается сдѣлать нѣчто подобное классному разбору, при этомъ испытываетъ удовольствіе отъ работы собственной мысли. Онъ работаетъ не потому, что это будетъ ему выгодно, не потому, что его хвалятъ, поставятъ хорошій баллъ, а потому, что въ этомъ занятіи есть для него внутренній интересъ, тотъ самый, который былъ всегда главнымъ двигателемъ, когда человѣческая мысль была въ цвѣтущемъ состояніи, тотъ самый, который и теперь руководитъ ученымъ, если только онъ истинный ученый—ученый по призванію.

Ко второй группѣ относятся, между прочимъ, языки, которые

безспорно очень вліяють на формальное развитіе, но стоятъ ниже, потому что, не имѣя внутренняго интереса для юнаго возраста учениковъ, не могутъ содѣйствовать образованію внутренняго побужденія къ занятію.

Къ третьей группѣ относятся тѣ учебные предметы, свѣдѣнія которыхъ усваиваются только памятью, не заключаютъ въ себѣ интереса и не пробуждаютъ никакой дѣятельности мысли. Сюда относится между прочимъ географія въ томъ случаѣ, когда она обращается въ простое заучиваніе именъ и чиселъ. Сюда же должна быть отнесена въ большинствѣ случаевъ исторія, хотя она заключаетъ въ себѣ много такого матеріала, который могъ бы быть очень полезенъ въ педагогическомъ смыслѣ. Хотя въ настоящее время главною задачею средней школы считается формальное развитіе; но преподаваніе нѣкоторыхъ предметовъ осталось внѣ вліянія этого новаго взгляда. Они остались, такъ сказать, на старомъ положеніи. Преподаваніе этихъ предметовъ обусловливается извѣстными программами и приноровленными къ нимъ учебниками. Составители тѣхъ и другихъ, большею частью спеціалисты по этимъ предметамъ, задаются цѣлью перенести въ средне-учебное заведеніе самую науку, хотя въ маломъ видѣ. Они обыкновенно стараются изложить въ учебникахъ курсъ въ возможно большей полнотѣ и научной систематичности; то и другое иногда лишаетъ предметъ всякаго педагогическаго значенія.

Преподаваніе исторіи попало именно въ такія неблагопріятныя условія, что она должна быть отнесена къ послѣдней группѣ предметовъ; между тѣмъ ея законное мѣсто въ первой.

Посмотримъ, въ чемъ состоятъ недостатки теперешняго преподаванія исторіи, и какъ можно избѣгнуть ихъ.

II.

Норма преподаванія какого-либо предмета яснѣ всего видна изъ болѣе распространенныхъ въ школахъ учебниковъ, составленныхъ по программамъ учебныхъ заведеній. Посмотримъ на общіе недостатки учебниковъ по исторіи, предназначенныхъ для средне-учебныхъ школъ. Въ нихъ мы замѣчаемъ въ большей или меньшей степени слѣдующее:

Энциклопедичность содержанія, отвлеченность и вслѣдствіе этого крайнюю сухость изложенія, и, наконецъ, погоню за внѣшней систематичностью.

Что касается перваго, мы видимъ, что въ учебники исторіи вносится почти все, что имѣетъ отношеніе къ человѣческой жизни: тутъ найдемъ свѣдѣнія о религіозныхъ вѣрованіяхъ, о философскихъ системахъ, о литературѣ, объ искусствѣ во всѣхъ его видахъ, о торговлѣ, о промышленности, о домашнемъ бытѣ и т. д.

Всѣ эти свѣдѣнія не проникаютъ главнаго содержанія учебниковъ — изложенія внѣшнихъ событій, но занимаютъ особенныя главы или параграфы. Эти свѣдѣнія до того поверхностно изложены, что положительно являются лишнимъ грузомъ, напрасно бременящимъ учебникъ и память учениковъ.

Для примѣра будемъ ссылаться на учебникъ, считающійся лучшимъ и наиболѣе распространенный въ нашихъ школахъ, — учебникъ г. Иловайскаго ¹⁾.

Религіи восточныхъ народовъ (предметъ достойный изученія ума, но ума зрѣлаго и глубокаго) изложены въ учебникахъ обыкновенно такъ кратко, что ученикъ выноситъ только имена и болѣе ничего.

Спрашивается, для чего знать, напр., хоть это: «Финикіяне поклонялись свѣтиламъ небеснымъ. Солнце они называли Вааломъ, а луну Астартой». — «Религія Валилонянъ была почти такая же, какъ у Финикіянъ: они поклонялись свѣтиламъ небеснымъ и главный богъ былъ у нихъ также Вааль, иначе называвшійся Бель, а главная богиня вмѣсто Астарты называлась Меллитой» ²⁾.

Религіи другихъ восточныхъ народовъ изложены такъ, что у ученика является обыкновенно мысль о глупости ихъ. По нашему мнѣнію, лучше бы совсѣмъ и не говорить о томъ, о чемъ нельзя дать сколько-нибудь правильнаго, солиднаго понятія.

Обратимся къ области философіи. Говоря о греческой фило-

¹⁾ Нельзя оспаривать, что пресловутый Иловайскій далеко не играетъ теперь такой роли въ школахъ, какъ прежде, но тѣмъ не менѣе неоспоримо, что есть преподаватели, которые до сихъ поръ упорно за него держатся, почему и нападки покойнаго автора на этотъ учебникъ далеко не потеряли значенія. *Ред.*

²⁾ См. стр. 4 и 10. Древняя исторія. Курсъ старшаго возраста. Д. Иловайскій. 1868 года.

софіи, г. Иловайскій сначала излагаетъ ученія іонійскихъ философовъ (не забудемъ, что этотъ курсъ обыкновенно проходитъ въ 4 классѣ).

Затѣмъ особенно посчастливилось Пифагору, ученіе котораго изложено обстоятельнѣе другихъ. Вотъ что говорится объ его ученіи: «По ученію Пифагора, *міръ поκειται на гармоническомъ сочетаніи своихъ элементовъ*; центральный огонь (солнце) составляетъ средоточіе вселенной и вмѣстѣ существо, одушевляющее весь міръ; изъ этого существа исходятъ души людей и животныхъ; тѣло умираетъ, но душа остается; она переходитъ въ другое тѣло» (стр. 140). Что вынесетъ четырнадцати или пятнадцатилѣтній ученикъ, прочитавъ эти строки? Онъ скорѣе получитъ понятіе о мудренности и непонятности Пифагора, чѣмъ о его мудрости. О Сократѣ, за изложеніемъ того, какова была его жена Ксантиппа, сказано только, что онъ «обратился преимущественно къ изученію внутренняго челоуѣка. Мало-по-малу онъ началъ проповѣдовать аѳинскому юношеству здравыя понятія объ обязанностяхъ челоуѣка, о верховномъ существѣ, которое управляетъ міромъ, и пр.» (стр. 141). Какое опредѣленное понятіе о Сократѣ вынесутъ отсюда ученики? Не смѣшаютъ ли они его ученія съ дѣломъ законоучителя или духовнаго проповѣдника нашего времени?

Объ ученіи Платона, о которомъ составитель учебника сказалъ, что онъ занимаетъ одно изъ главныхъ мѣстъ въ ряду греческихъ философовъ, въ скобкахъ сказано только, что «сущность его философіи составляло ученіе о *понятіяхъ, или объ идеяхъ*» (стр. 143). (Платоновы идеи вовсе не тождественны съ понятіями). Въ изложеніи объ Аристотелѣ уже и о сущности его философіи не говорится. Сказано только, что умъ его обнималъ всѣ науки, извѣстныя древнему міру (именно: математику, механику, химію (?), физику, зоологію, медицину, политику и пр.); сказано также, что онъ обработалъ логику (стр. 143).

Въ новой исторіи вотъ что говорится о Кантѣ: «наиболѣе замѣчательное его сочиненіе называется: «Критика чистаго разума». До того времени въ нѣмецкой философіи господствовало вліяніе англійской эмпирической философіи Бэкона и Локка. Кантъ преобразовалъ это направленіе, обратясь къ изслѣдованію че-

ловѣческаго разума, *какъ единственнаго источника философіи*» (216). Конечно, и до Канта настоящіе философы полагали, что разумъ есть единственный источникъ философіи, и обращались къ изслѣдованію его. Тотъ, кто прочтетъ эти слова о Кантѣ, не получитъ о немъ ни малѣйшаго опредѣленнаго понятія.

Мы не смѣемъ заподозрить почтеннаго составителя учебника въ незнаніи философскихъ системъ, о которыхъ онъ говоритъ въ своемъ учебникѣ, но въ незнаніи того, зачѣмъ онъ помѣстилъ эти очерки, мы увѣрены. Думалъ ли составитель, что свѣдѣніями въ родѣ того, что Платонъ занималъ важное мѣсто въ греческой философіи, что Аристотель обнималъ умомъ всѣ науки древности и т. п., обогатится умъ 15-лѣтняго ученика, не знающаго еще и не могущаго знать, что такое философія, въ чемъ состоитъ ученіе Платона, что за науки были въ древности, и какъ ихъ обнималъ умъ Аристотеля? Думалъ ли составитель, что преподаватель объяснить ученикамъ въ чемъ дѣло?

Мнѣніе для учителя, конечно, очень лестное. Даже специалисту, изучавшему многіе годы исторію философскихъ системъ, изложить сущность ихъ въ общедоступной формѣ для университетскихъ слушателей—дѣло очень трудное; а здѣсь долженъ это сдѣлать учитель исторіи, который, кромѣ того, долженъ знать и умѣть объяснить дѣтямъ развитіе политическихъ формъ, религиозныхъ вѣрованій, искусствъ и различныхъ наукъ.

Учитель, владѣющій основательными знаніями по всѣмъ указаннымъ отдѣламъ, былъ бы болѣе удивительнымъ явленіемъ, чѣмъ самъ Аристотель: послѣдній обнималъ умомъ науки только своего времени, а первый долженъ владѣть не только науками, получившими начало въ древности, но и явившимися въ новѣйшее время. Думалъ ли составитель, что ученику надо запомнить только имена мыслителей (хотя это и странно предполагать, но предположимъ); тогда зачѣмъ было при каждомъ имени помѣщать нѣсколько фразъ, дающихъ, повидимому, содержаніе этому имени? Это съ перваго взгляда маловажное обстоятельство ведетъ къ печальнымъ послѣдствіямъ. Ученикъ, заучившій одни только имена, могущій отвѣтить только на вопросъ, какъ назывались греческіе философы, знаетъ, что ему только и извѣстны имена, а болѣе ничего. Ученикъ же, запомнившій нѣсколько

фразъ при каждомъ имени, полагаетъ, что онъ знаетъ не только одни имена; заговорятъ при немъ о Платонѣ, онъ думаетъ: «а, знаю: это философъ, занимавшій важное мѣсто въ греческой философіи». Этотъ ученикъ можетъ вообразить, что онъ и сущность Платоновой философіи знаетъ, потому что запомнилъ фразу: «сущность философіи Платона составляло ученіе о понятіяхъ, или объ идеяхъ». Да и почему не подумать такъ юношѣ, когда можетъ такъ подумать взрослый: вѣдь думаетъ же г. Иловайскій, что этой фразой выражена сущность ученія Платона.

Одно утѣшеніе остается, что эти фразы недолго останутся въ головѣ ученика: дѣйствительно, онѣ исчезаютъ изъ памяти съ невѣроятной быстротой, не смотря на многократныя повторенія. Но съ такой ли быстротой пропадетъ привычка легко относиться къ различнымъ важнымъ вопросамъ, привычка думать съ увѣренностью о своемъ знаніи тамъ, гдѣ и тѣни его нѣтъ? Это, къ сожалѣнію, еще вопросъ.

Столь же кратко и поверхностно изложены отдѣлы о литературѣ, наукахъ и искусствахъ: приведены имена главныхъ дѣятелей и краткія указанія на ихъ произведенія.

Перехожу ко второму общему недостатку нашихъ учебниковъ—сухости вслѣдствіе отвлеченности изложенія.

Особенно бросается въ глаза слѣдующая несообразность: увлекаясь систематичностью, умѣстной въ ученыхъ трактатахъ, въ учебникахъ отдѣляютъ въ особыя главы устройство войска, вооруженіе, принадлежности частной жизни. Все это составляетъ особыя главы, обыкновенно въ концѣ книги или исторіи какого-либо отдѣльнаго народа. Ученики изучаютъ біографическіе очерки историческихъ дѣятелей, рядъ военныхъ дѣйствій, а потомъ уже знакомятся съ обстановкой частной жизни, съ военнымъ устройствомъ, съ вооруженіемъ. Иногда даже самый человекъ дѣлится на отдѣлы, напримѣръ, Карлъ Великій разсматривается какъ завоеватель, какъ законодатель и, наконецъ, какъ человекъ. Онъ является въ глазахъ учениковъ словно актеръ въ разныхъ роляхъ, не имѣющихъ между собой никакой связи.

Эти раздѣленія и подраздѣленія будто нарочно вводятся для того, чтобы лишить исторію возможности дѣйствовать на воображеніе и чувства ученика. Это все равно, что учитель естествен-

ной исторіи, желая познакомить учениковъ своихъ съ какимъ-нибудь организмомъ, предварительно разобралъ бы его на составныя части, и потомъ, показывая ученикамъ отдѣльно кости, мускулы, внутренности, наконецъ, верхніе покровы, потребовалъ бы отъ учениковъ, чтобы они составили себѣ понятіе о цѣломъ животномъ. Гораздо лучше дѣйствовать обратнымъ путемъ, идти отъ цѣлаго къ составнымъ частямъ, показать организмъ въ его естественномъ видѣ и потомъ съ учениками вмѣстѣ анализировать, разложить цѣлое на составныя части. Въ такомъ случаѣ ученики въ цѣломъ поймутъ связь отдѣльныхъ частей и значеніе ихъ. Наконецъ, самое разложеніе цѣлаго, сдѣланное при ученикахъ и даже ими самими, очень полезно для нихъ.

Явленія историческія представляютъ нѣчто живое, говорящее и чувствомъ, и воображенію. Отчего, гдѣ только возможно, не показать этихъ явленій въ дѣйствительномъ ихъ видѣ, не представить, напримѣръ, сраженія какого-нибудь въ подробномъ описаніи, въ картинѣ, дѣйствующей на воображеніе учениковъ, а потомъ выдѣлить съ ними вмѣстѣ свѣдѣнія о военномъ устройствѣ, вооруженіи и т. п.?

Затѣмъ взрослому человѣку трудно себѣ представить, до какой степени для мальчика лѣтъ 14 мало говорятъ фразы въ родѣ слѣдующихъ: при такомъ-то царѣ государство процвѣтало, при такомъ-то стало клониться къ упадку, или характеристики, подобныя этой: «Киръ, основавшій огромную Персидскую монархію, съ своимъ умомъ и мужествомъ соединялъ великодушіе и справедливость». Для взрослого, у котораго есть уже извѣстный запасъ свѣдѣній, эти выраженія далеко не такъ отвлеченны, какъ для ученика 4 класса. У взрослого слово «государство» вызываетъ болѣе или менѣе опредѣленное представленіе, метафора «процвѣтало» имѣетъ болѣе или менѣе ясный смыслъ. Для ребенка же это—просто звуки, не вызывающіе никакого, сколько-нибудь яснаго, представленія, не становящіеся въ ассоціацію ни съ какими понятіями. Сухость учебниковъ, конечно, болѣе всего обуславливается огромнымъ количествомъ фактовъ, свѣдѣнія о которыхъ нужно заключить по возможности въ меньшемъ объемѣ.

И вотъ страницы учебника наполняются краткими, сухими

разсказами болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ чуть не отъ творенія міра и до нашихъ дней. Это все должно быть изучено ученикомъ. Событія должны быть изложены непремѣнно въ порядкѣ времени и, по возможности, безъ пропусковъ, потому что въ этомъ, по мнѣнію нѣкоторыхъ, заключается наглядность.

«Мы», говоритъ г. Иловайскій, «думаемъ, что наглядность прежде всего состоитъ въ возможно отчетливомъ пониманіи. Объяснюсь примѣромъ. Чтобы говорить о Ликургѣ и Солонѣ ученику, еще не имѣющему никакихъ историческихъ свѣдѣній, надо предварительно сказать о Спартѣ и Аѣнахъ, а для этого еще прежде дать понятіе о древней Греціи, т. е. о ея географическомъ дѣленіи, населеніи и т. д. Приступая къ біографіи Карла Великаго, надо дать понятіе о Франкской монархіи, а, слѣдовательно, еще прежде сказать о Германцахъ, о Великомъ переселеніи народовъ и т. д. Итакъ, если вы будете логичны, то придете къ тому же систематическому связному курсу, который и мы имѣли въ виду (IV и V стр.)».

Такимъ образомъ, по мнѣнію г. Иловайскаго, ни о чемъ, разившемся во времени, нельзя дать отчетливаго понятія, не начавши *ab ovo*.

Собственно говоря, главная причина обилія фактовъ та же, которая дѣйствуетъ и при постановкѣ другихъ предметовъ въ системѣ школьнаго обученія.

Это стремленіе научное, но не педагогическое, дать въ учебникѣ нѣчто законченное, систематическое цѣлое въ научномъ смыслѣ. Стремленіе къ этой систематичности такъ велико, что заставляетъ забывать совершенно не только интересъ учениковъ, но и пользу самаго предмета.

Въ учебникахъ по Всеобщей и Русской исторіи видна также погоня за систематичностью; пусть бы еще гонялись за ней въ другихъ наукахъ, имѣющихъ, пожалуй, право гордиться стройностью системы; а то и въ учебникахъ исторіи, которую нельзя даже въ строгомъ смыслѣ назвать наукою, расположить факты въ хронологическомъ порядкѣ, свяжутъ какъ-нибудь, что называется, бѣлыми нитками, и называютъ это систематическимъ курсомъ исторіи. Что эта мнимая систематичность ведетъ только къ помѣщенію фактовъ, бременящихъ учебники и память уче-

никовъ—это можно доказать множествомъ примѣровъ. Цѣлыя страницы заключаютъ иногда сухой перечень незамѣчательныхъ событій и лицъ. Въ древней исторіи краткіе очерки государствъ, образовавшихся изъ монархіи Александра Великаго, изложены только для избѣжанія пробѣла. Съ тою же цѣлью, вѣроятно, переименованы многіе римскіе императоры вовсе не замѣчательные; ихъ бы можно было безъ малѣйшаго ущерба пропустить вовсе. Для чего, напримѣръ, помнить ученику имена Гальбы и Оттона, о которыхъ только и говорится, что первый былъ суровый старикъ, и убить преторьянцами за скупость, а второй былъ развратный товарищъ Нерона. Намъ кажется, что нѣтъ основательной причины желать, чтобы ученики помнили ихъ имена. Приведенъ, напримѣръ, на 264 стр. императоръ Тацитъ, а сказано о немъ только, что онъ былъ потомокъ знаменитаго историка. Далѣе, послѣ сухого перечня дѣйствій Проба, читаемъ: «слѣдующій за нимъ императоръ Каръ былъ убитъ молніей во время своего побѣдоноснаго похода противъ Персовъ. Сынъ и преемникъ его Нумерьянъ умеръ во время обратнаго похода легионовъ изъ Месопотаміи. Общій голосъ обвинилъ въ его смерти Апра, префекта преторьянцевъ» (стр. 265).

Неужели составитель полагалъ, что отъ сообщенія подобныхъ свѣдѣній нагляднѣе или удобопонятнѣе станетъ царствование Діоклетіана?

Неужели эти имена нужно запомнить для того, чтобы сказать, что императоры, носившіе ихъ, умерли, или какъ они погибли? Въ средней исторіи также встрѣчаемъ цѣлыя страницы мелочныхъ событій или голыхъ именъ, напр., въ исторіи лонгобардовъ (стр. 24—25). Къ чему служатъ также свѣдѣнія, подобныя слѣдующимъ: «Робертъ наслѣдовалъ ему (Вильгельму I) въ Нормандіи, а второй сынъ, болѣе имъ любимый, Вильгельмъ II Рыжій, получилъ Англію (1087—1100). Правленіе его имѣло такой же суровый и деспотичный характеръ, какъ и его отца. Вильгельмъ II погибъ на охотѣ за оленями, гдѣ одинъ изъ придворныхъ рыцарей смертельно ранилъ его. Младшій братъ его и преемникъ, Генрихъ I, по прозванію Ученый (1100—1134), снова соединилъ Нормандію съ Англіей. Со смерти Генриха прекратилось мужское потомство Вильгельма Завоевателя».

Подобныхъ мѣсть цѣлыя десятки. Спрашивается, для чего это изучать. Нужны ли эти свѣдѣнія для жизни? Пробуждаютъ ли они какую-нибудь дѣятельность мысли? Наконецъ, объясняютъ ли они сколько-нибудь историческій ходъ жизни? Ничуть не бывало; эти свѣдѣнія нужны только для связи, для системы совершенно внѣшней, хронологической.

Всему этому набору фактовъ дано громкое названіе: «Всеобщая исторія». Въ иныхъ учебникахъ въ началѣ еще говорится очень наивно: «исторія показываетъ, какъ постепенно человечество отъ низшей степени развитія дошло до настоящаго высокаго состоянія»...

Если разобрать эту пресловутую систематичность учебниковъ, то она только и окажется въ хронологической послѣдовательности. Народы въ учебникахъ этихъ послѣдовательно, по порядку времени, выступаютъ на историческую сцену, но вовсе и не видно преимущества цивилизацій. Начинайте преподавать исторію съ какого хотите народа; напр., древнюю исторію начните съ Рима, потомъ обратитесь къ Греціи, затѣмъ къ восточнымъ государствамъ, и ни малѣйшаго ущерба не окажется. Это совершенно понятно: учебники толкуютъ болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ: о смѣнѣ династій, о войнахъ, сраженіяхъ, завоеваніяхъ земель и потерѣ ихъ; все это въ сущности своей не измѣняется, а внутренняя жизнь, развитіе понятій и идей, матеріальная обстановка жизни,—словомъ, все то, что составляетъ сущность цивилизаціи, и гдѣ преимущество ея и вліяніе одной культуры на другую, слѣдующую за ней, оказывается несомнѣнною, остается на второмъ планѣ, заключается въ краткіе сухіе, ничего не объясняющіе, очерки.

Такимъ образомъ тотъ недостатокъ, который проникаетъ все школьное обученіе,—опущеніе изъ виду внутренняго интереса предмета для учениковъ, отразился и на исторіи. Будь внутренній интересъ учебнаго предмета признанъ важнымъ условіемъ для педагогическихъ цѣлей, очевидно, это отразилось бы на программахъ, подѣйствовало бы и на составителей учебниковъ, которые перестали бы ради мнимой систематичности курса наполнять учебники совершенно ненужнымъ хламомъ.

Но намъ могутъ возразить, что преподаваніе исторіи глав-

нымъ образомъ лежить на учителѣ, что онъ своими разсказами долженъ давать живыя картины историческихъ событій, что учебникъ только представляетъ сущность дѣла, что онъ избавляетъ учениковъ отъ веденія записокъ, составленія конспектовъ. Если учебникъ, отвѣтимъ мы, замѣняетъ краткія записки или конспектъ читаннаго учителемъ, то что дѣлать ему, какъ не стать въ подчиненное положеніе къ учебнику, приноравливать свои разсказы къ нему, не только разсказывать о тѣхъ фактахъ, которые упомянуты въ учебникѣ, но даже разсматривать ихъ въ томъ духѣ и съ той стороны, какъ и учебникъ, иначе послѣдній не будетъ конспектомъ уроковъ. Притомъ же учебникъ есть выраженіе программы, которую обязанъ выполнять преподаватель. Такимъ образомъ уроки преподавателя исторіи сводятся по большей части на простое объясненіе или оживленіе учебника болѣе подробными разсказами.

Посмотримъ, возможно ли и эту задачу хорошо выполнить.

Систематическій курсъ исторіи проходится обыкновенно въ 4-хъ старшихъ классахъ при двухъ урокахъ въ недѣлю для Всеобщей исторіи ¹⁾. Если опредѣлить половину всѣхъ уроковъ на спрашиваніе учениковъ и повтореніе пройденнаго, то останется на разсказы и объясненія преподавателя около 120 часовъ для всего курса. Пропустивъ въ учебникахъ г. Иловайскаго все, что можно, держась программы (т. е. нѣкоторыя обзорныя литературныхъ явленій и искусствъ, исторію второстепенныхъ, даже славянскихъ государствъ), найдемъ, что весь курсъ Всеобщей исторіи будетъ заключать около 740 страницъ крупнаго шрифта, которыя, по мнѣнію составителя, слѣдуетъ *изучать*.

Такимъ образомъ преподавателю приходится каждый часъ излагать ученикамъ разсказы, соответствующіе по количеству фактовъ 6 страницамъ учебника.

Въ преподаваніи Русской исторіи отношеніе уроковъ къ учебнику почти такое же. А не только на шести страницахъ учебника, иногда на двухъ—столько именъ и событій, что ихъ не разьяснишь въ часъ.

¹⁾ Мы знаемъ по другимъ статьямъ В. Д., что онъ постоянно настаивалъ на увеличеніи числа уроковъ исторіи въ старшихъ классахъ.

Здѣсь уже по недостатку времени нечего и думать о картинныхъ, живыхъ разсказахъ, сколько-нибудь возбуждающихъ интересъ и вниманіе учениковъ. Положеніе преподавателей критическое. Въ большинствѣ случаевъ они поступаютъ такимъ образомъ: запасшись нѣсколькими учебниками, нѣсколькими научными курсами Всеобщей исторіи, предъ урокомъ самымъ добросовѣстнымъ образомъ стараются отыскать то, что болѣе подходило бы къ ихъ цѣли (впрочемъ не ихъ, а поставленной имъ программами). Обыкновенно кончается только тѣмъ, что учитель излагаетъ ученикамъ дѣло нѣсколько подробнѣе учебника.

Лучшіе ученики въ классѣ, человѣкъ пять, записываютъ, что успѣютъ; другіе слушаютъ, сначала внимательно, потомъ мало-по-малу утомляются даже получасовымъ слушаніемъ, особенно, если рѣчь преподавателя монотонна или суха, а подъ конецъ и совсѣмъ не слушаютъ. Кончается тѣмъ, что лучшіе ученики прибавятъ нѣсколько фактовъ къ учебнику и за отвѣтъ получатъ отличную отмѣтку; не слушавшіе въ классѣ, а отвѣчающіе только по учебнику, получаютъ хорошія или посредственные отмѣтки. Дѣло идетъ себѣ: уроки выучиваются, отмѣтки получаются, курсъ равномернo движется впередъ; ученики въ классѣ скучаютъ, учитель также скучаетъ; обязанности съ обѣихъ сторонъ выполняются.

Бываютъ и другого рода учителя, сильно любящіе свой предметъ и даровитые разсказчики: у этихъ дѣло идетъ гораздо живѣе, ученики интересуются уроками, и своимъ вниманіемъ возбуждаютъ энергію учителя—онъ увлекается своимъ дѣломъ. Но времени нѣтъ, а программа должна быть выполнена. Учитель за то, что позволилъ себѣ остановиться нѣсколько долго на нѣкоторыхъ историческихъ фактахъ, принужденъ просить учениковъ цѣлыя страницы учебника выучивать безъ объясненій, или долгое время не спрашивать уроковъ; и то и другое не выгодно и для учениковъ и для самого преподавателя.

Конечно, подобное преподаваніе выше предыдущаго: здѣсь хотя нѣсколько живыхъ картинъ дано ученикамъ, — картинъ, которыя могутъ пробудить въ нихъ интересъ къ исторіи. Но у преподавателя нѣтъ времени часто дѣлать это, нѣтъ времени и

разобрать обстоятельно свой рассказ съ учениками и тѣмъ перевести сильное впечатлѣніе въ сознательную работу мысли. Нѣкоторые ученики, заучивая сухія, скучныя, иногда непонятныя страницы учебника, думаютъ: вѣдь, учитель долженъ былъ бы объяснить и это такъ же, какъ объяснялъ другое, тогда легче было бы учить...

Въ концѣ концовъ можетъ оказаться, что обязанность съ той и другой стороны не совсѣмъ выполнена.

Такимъ образомъ даже честные и даровитые преподаватели не въ состояніи сдѣлать ничего плодотворнаго изъ исторіи; такъ дурно она поставлена въ нашей школѣ.

Нѣкоторые старые преподаватели утѣшаются тѣмъ, что теперь еще ничего, легко сравнительно съ прежнимъ временемъ, когда выучивались учебники Смарагдова, Кайданова и т. п., когда были преподаватели, думавшіе, что и къ этимъ учебникамъ надо прибавлять еще факты, года и имена для бѣльшей полноты. Дѣйствительно, теперь гораздо легче учиться исторіи, чѣмъ тогда: меньше выучивается голыхъ именъ и годовъ. Но какъ ни убавлять зла количественно, въ сущности оно все-таки будетъ оставаться зломъ.

Трудно и вообразить себѣ, что происходитъ въ головахъ бѣльшей части учениковъ, когда они являются на окончательный экзаменъ, повторивши весь курсъ, прослѣдивши, стало быть, какъ постепенно человѣчество отъ прежней почти животной жизни возвысилось до высокаго развитія разумной цивилизованной жизни нашего времени. Вглядитесь внимательнѣе въ душевное состояніе учениковъ предъ такимъ экзаменомъ; вы увидите очень неутѣшительныя вещи: отсутствіе всякой серьезной мысли, всякаго солиднаго знанія, рабскую трусость, болѣзненное сознаніе своей умственной немощи, готовность на разныя уловки, не вполнѣ честныя и проч.

Позволю себѣ привести для нагляднаго примѣра маленькую сцену, написанную по собственнымъ воспоминаніямъ и наблюденіямъ. Всякій, кому приходилось изучать систематическіе курсы исторіи, держать окончательныя экзамены, кому памятно его школьное время, тотъ почувствуетъ, что здѣсь нисколько нѣтъ вымысленности.

Полчаса до экзамена. Нѣсколько учениковъ уже ходятъ въ сборной комнатѣ. У всѣхъ блѣдныя, осунувшіяся лица, впавшіе глаза и нѣсколько шальной видъ. Одинъ изъ нихъ, извѣстный за *долбилу*, сидитъ у стола и повторяетъ по конспекту, закрывая рукой то рядъ годовъ съ одной стороны, стараясь припомнить время событій, то наоборотъ. Лицо его дѣлается все мрачнѣй и мрачнѣй: онъ чувствуетъ что очень многого не помнитъ. «Господи», вдругъ вскрикиваетъ онъ, вскакивая съ мѣста, «я ничего не знаю!» Имъ овладѣваетъ паническій страхъ: онъ въ эту минуту, дѣйствительно, ничего не знаетъ. На лицѣ его неподдѣльный ужасъ.

Товарищъ, стоявшій подлѣ, сначала хотѣлъ было подтруснить надъ нимъ, по жалкій видъ и неподдѣльное горе тронули его; онъ начинаетъ утѣшать робкаго товарища: «поди, походи по воздуху! это такъ... приливъ крови. Поди, походи,—отойдетъ. Это и со мной бывало».

Послѣднія слова нѣсколько успокаиваютъ оробѣвшаго: его утѣшаетъ мысль, что не онъ одинъ, но и другіе испытываютъ также подобныя непріятности.

Входитъ еще ученикъ. Онъ, вообще, юноша подвижный и даже дѣтски рѣзвый; но на этотъ разъ онъ идетъ тихо, чинно. Онъ распространялъ между товарищами странную мысль, выведенную, какъ онъ утверждалъ, изъ опыта, что всякое сильное движеніе очень вредитъ памяти и особенно опасно предъ экзаменами географіи и исторіи.

«При сильномъ сотрясеніи тѣла», говорилъ онъ, «вытрясаются изъ памяти знанія именъ, годовъ и чиселъ». Другіе ученики хотя и смѣялись надъ этимъ, но замѣтно и сами стали избѣгать сильныхъ и быстрыхъ движеній.

— Мнѣ эта проклятая географія мѣшала учить исторію,—говоритъ одинъ изъ учениковъ—эти названія рѣкъ, горъ, городовъ такъ вотъ и вертятся въ памяти. Читаю исторію и ничего не понимаю. Просто, бѣда!

«А я такъ географію почти наполовину забылъ», не безъ удовольствія сообщаетъ другой.

— Экой счастливецъ! это, братъ,—важное дѣло: по крайней мѣрѣ, не мѣшаетъ готовиться по другимъ предметамъ.

«Славно было на экзаменѣ географіи: билеты были раскинуты, и можно было выбирать», говорить, присоединяясь къ разговаривающимъ, третій.

— Пустяки! какъ тамъ выберешь?

«Нѣтъ,—не пустяки: бумага билетовъ тонкая, и насквозь то немножко видно; самой то цифры не разберешь, а замѣтно, одна или двѣ цифры; ну и тащи съ одной: первые-то десять билетовъ всегда лучше знаешь».

— Вамъ, чертямъ,—хорошо: все васъ сначала вызываютъ, а мнѣ больше приходится подъ конецъ отвѣчать. Вы вонъ хорошіе билеты повытянете, а мнѣ достаются подъ конецъ трудные. Это, наконецъ, съ вашей стороны нечестно—выбирать.

«Толкуй тамъ! самъ сдѣлалъ бы то же. За то тебѣ подъ конецъ приходится отвѣчать, а тогда какъ устануть, что за экзаменъ: сказалъ нѣсколько словъ, да и садись».

— Пропади эта исторія!—говорить одинъ изъ такъ называемыхъ отчаянныхъ учениковъ,—древнюю повторилъ, началъ повторять среднюю,—древняя вылазитъ изъ головы; началъ новую, среднюю забываешь!... хоть снова начинай. Вотъ математика трудна, да за то, какъ разберешь въ чемъ дѣло, то и знаешь; а исторію долбилъ, долбилъ и ничего не знаю.

«А ты, главное дѣло не робѣй», совѣтуетъ ему другой, юноша практичный и наблюдательный: «какъ вызовутъ тебя, ты и валяй скорѣй, хоть и будешь привирать,—ничего: подумаютъ, что знаешь, да спутался. Нѣтъ ничего хуже, коли раздумывать да припоминать. Ты тутъ соображаешь, а тебѣ скажутъ: не твердо знаешь, а тамъ смотришь—двойка!.. А на парѣ изъ гимназій, брать, не выѣдешь».

— Это вѣрно,—прибавилъ третій,—коли говоришь бойко, то, если не учитель, такъ ассистенты поставятъ удовлетворительные баллы: они то развѣ что смыслятъ...¹⁾.

¹⁾ Авторъ здѣсь имѣетъ въ виду еще недавно практиковавшійся обычай за недостаткомъ специалистовъ, часто занятыхъ собственными экзаменами, приглашать въ ассистенты кого-либо изъ сравнительно свободныхъ преподавателей, независимо отъ ихъ специальности. Такое ассистентство сводилось, разумѣется, къ пустой формальности, и ученики прекрасно понимали это.

«Давай спрашиваться», говоритъ одинъ изъ посредственныхъ учениковъ другому такому же.

— Давай!

«Ну-ка,хвати нѣсколько вопросовъ, да потрудиѣ».

— Зачѣмъ потрудиѣ? Скажи-ка мнѣ попорядку императоровъ послѣ Нерона.

«Оттонъ, Гальба, Вителлій...»

— Постой, постой! невѣрно: сначала Гальба, потомъ Оттонъ.

«Ну, братъ, извини! я помню хорошо, на 225 страницѣ, хоть посмотри въ книгу, такъ и стоятъ Оттонъ, Гальба и Вителлій. Первый отличался непомѣрной скупостью, Гальба—развратный товарищъ Нерона, а Вителлій—обжора».

— Вителлій, точно, — обжора, но развратный товарищъ Нерона былъ не Гальба, а Оттонъ.

Справляются въ учебникѣ: страница указана ученикомъ вѣрно, а въ порядкѣ и въ характеристикахъ онъ напуталъ.

Ученикъ, отлично знающій исторію, обращается къ другому, который похвастался, что знаетъ все отъ доски до доски.

— А ну, скажи, коли отлично знаешь, кто и отъ кого потерпѣлъ поражение въ битвѣ при Бозантелло.

«Да такой не было и битвы!»

— Вотъ на! въ учебникѣ, братъ, есть. Здѣсь Оттонъ II потерпѣлъ поражение отъ византійцевъ; еще тѣмъ избѣжалъ плѣна, что хорошо умѣлъ плавать и спасся на византійское судно...

«Ахъ, теперь вспомнилъ! такъ, такъ... еще потомъ снова бросился въ море и соединился съ своими, потомъ вскорѣ скончался...»

— Все-таки ты сразу не вспомнилъ.

«А что это за битва при Фонтенуа?»

— Поди прочь! заучилъ вздоръ, и думаетъ, что это очень важно. Да этакихъ пустяковъ и спрашивать не стануть.

«Можетъ и не спросятъ. Ну, а если въ году это учили, то для чего-нибудь да учили. Давай, я тебя легче спрошу. Что знаешь ты, напримѣръ, о Вильгельмѣ II?»

— Это рыжій?

«Ну да, вѣрно! — Рыжій. А еще что знаешь о немъ?»

«Постой, стой! о немъ то я что-то помню... да, да, — онъ какъ-то умеръ не такъ».

— А какъ именно?

«Вспомнилъ! на охотѣ онъ былъ нечаянно убитъ».

— Вѣрно! А какъ онъ правилъ?

«Правиль? да правилъ такъ, какъ его отецъ».

— Хорошо. А кто былъ его отецъ?

«Погоди, погоди... сейчасъ вспомню...»

— Ну, это плохо, коли надо вспоминать еще...

«Вотъ они зубрили! чего они только не знаютъ!» говорить посредственный ученикъ, глядя на двухъ лучшихъ учениковъ съ нѣкоторымъ озлобленіемъ и завистью. «А я то? — половины Карла Великаго совѣмъ не знаю».

— Ты, поди-ка, ничего не знаешь? обращается одинъ изъ плохихъ учениковъ къ другому такому же.

«Нѣтъ, кое-что знаю».

— Скажи-ка что нибудь о Гракхахъ.

«Это три брата?»

— Вовсе не три, а два.

«Постой! кого же это было три брата?»

— Ахъ,—то три Горація! Такъ, такъ,—два Гракха.

«Видно, что о Гракхахъ ты ни бельмеса не знаешь. Знаешь ли ты что-нибудь о Неронѣ?»

Недовольное выраженіе сбѣгаетъ съ лица оплошавшаго; онъ скороговоркой, чтобы не отняли у него возможности высказать свои знанія, и съ радостнымъ выраженіемъ лица говоритъ:

«Неронъ сначала показалъ себя добрымъ государемъ... Онъ даже воскликнулъ: я желалъ бы не умирать!.. Онъ жегъ и истязалъ христіанъ, истреблялъ родственниковъ, велѣлъ убить свою мать, убилъ своего учителя Сенеку...»

— Да, кое-что знаешь.

Взоры нѣкоторыхъ обращаются на вновь вошедшаго ученика, любимца цѣлаго класса, но ученика плохого. Онъ смотритъ бодрѣ другихъ.

«Ну что? какъ ты? знаешь?» обращается къ нему нѣсколько вопросовъ.

— Какой тамъ! дотянулъ до послѣдняго времени и не успѣлъ

кончить. Вчера думалъ ночь просидѣть, прочесть всю среднюю исторію, да на Гогенштауфенахъ и заснулъ; до сихъ поръ все спалъ. Новую исторію повторять во снѣ...

«Какъ же такъ!..» пугаются за него нѣкоторые, «вѣдь, оборвешься...»

— А древнюю, по крайней мѣрѣ, хорошо знаешь? Дай-ка, я тебя спрошу что-нибудь.

«Оставь, пожалуйста! лучше не вороши: этакъ хуже».

— Ахъ, братъ, страшно мнѣ: чувствую, что оборвусь,—говорить блѣдный и худощавый ученикъ, что тогда? еще годъ этакого мученія.

«Полно, — пустяки все! На все, братъ, судьба. А чему быть, того не миновать».

Бодрый видъ любимца-товарища и его фаталистическая и неутѣшительная въ сущности фраза какъ-то ободряютъ всѣхъ товарищей. Они, подобно ратникамъ, ободреннымъ словами вождя, иногда довольно нелѣпыми, идутъ въ залу, готовые прибѣгнуть ко всякой хитрости, лишь бы завоевать себѣ удовлетворительную отмѣтку и тѣмъ приблизиться къ главной цѣли всей экспедиціи — полученію аттестата, а съ нимъ вмѣстѣ права выйти изъ заведенія, въ которомъ они несли столько тяжкихъ повинностей, испытывали столько страховъ.

Правда, что экзамень обыкновенно оказывается легче, чѣмъ ожидали ученики: учитель спрашиваетъ разумнѣе, обращаетъ болѣе вниманія на главные событія, но характеръ вопросовъ чисто фактическій. Да и гдѣ тутъ разспрашивать, понимаетъ ли ученикъ ясно значеніе фактовъ. Экзамень длится долго. Подъ конецъ учитель утомляется и не можетъ обращать полного вниманія на отвѣты. Хотя хорошій преподаватель, зная своихъ учениковъ, устраняетъ по мѣрѣ возможности случайность, но расчеты учениковъ на ассистентовъ оказываются не вполне ошибочными. Они обыкновенно ставятъ отмѣтки снисходительнѣе преподавателя. Положеніе ассистентовъ, если они не спеціалисты по исторіи, бываетъ очень комично. У нихъ должна являться иногда мучительная мысль, что ученикъ, участь котораго они отчасти рѣшаютъ, знаетъ такія имена, упоминаетъ о такихъ фактахъ, о которыхъ они словно и не слышали. Можетъ быть,

иногда у этих ассистентов мелькнет странная мысль, что плохо пришлось бы имъ, если бы надо было держать снова экзаменъ по исторіи даже у такихъ мало-свѣдущихъ людей, какъ эти самые ученики, съ трепетомъ подходящіе къ зеленому столу, за которымъ сидятъ рѣшители ихъ судебъ.

У ученика мѣсяца черезъ три послѣ отлично выдержаннаго имъ экзамена по исторіи, является справедливое сознание: «хорошъ бы я былъ, если бы теперь пришлось неожиданно держать экзаменъ: больше двухъ не получилъ бы».

Спрашивается, для чего подобная комедія? Для чего всѣ эти свѣдѣнія, которыя прахомъ разлетаются? Оставляютъ ли, по крайней мѣрѣ, они какой-нибудь слѣдъ послѣ себя? Для того ли они, чтобы держать головы учениковъ нѣсколько времени (въ теченіе экзаменовъ) въ ошалѣломъ состояніи? Для того ли, чтобы все это забылось черезъ нѣсколько мѣсяцевъ послѣ экзамена, оставивъ въ памяти бывшаго ученика только воспоминаніе тяжелаго, непріятнаго труда и больше ничего?

Нѣкоторые говорятъ, что изученіе исторіи дѣйствуетъ на развитіе памяти и дара слова.

Что касается перваго, то это заблужденіе, къ сожалѣнію, довольно распространенное между педагогами.

Психологи въ дѣятельности души замѣчали отдѣльные отвлеченія: мышленіе, память, воображеніе и проч. Педагоги, которые основывали свои взгляды на психологическихъ изысканіяхъ, упустили изъ виду всю искусственность подобнаго подраздѣленія, стали смотрѣть на умъ, память, воображеніе, словно на отдѣльные органы души, которые можно упражнять порознь; на самомъ же дѣлѣ, такъ называемыя, душевныя способности суть самые элементы, составляющіе душу, и притомъ элементы, проникающіе другъ друга.

Это напоминаетъ не механическое, а скорѣе химическое соединеніе. Нельзя дѣйствовать на одинъ изъ элементовъ, чтобы не подѣйствовать на весь составъ. Такимъ образомъ нельзя упражнять памяти, не дѣйствуя на воображеніе, на умъ и проч. Что мы запоминаемъ изъ множества видѣннаго или слышаннаго нами? Преимущественно то, что болѣе подѣйствовало на душу, что пробудило извѣстную мысль, подѣйствовало на воображеніе,

затронуло чувства и проч. Особенно же прочно запоминается то, что становится въ ассоціацію съ понятіями, мыслями, образами, существующими уже въ душѣ. Послѣднее обстоятельство можетъ только объяснить иногда изумительную память ученыхъ по ихъ спеціальностямъ: имъ довольно разъ прочесть книгу изъ области ихъ спеціальности, чтобы усвоить не только существенное, но и громадную массу частныхъ. Это происходитъ, во-первыхъ, потому, что подобное сочиненіе возбуждаетъ въ специалистѣ живѣйшій интересъ, отсюда и полное вниманіе при чтеніи. Во-вторыхъ, встрѣчаемая свѣдѣнія становятся въ полнѣйшую ассоціацію съ множествомъ однородныхъ имъ въ памяти ученаго. Съ другой стороны не менѣе удивительна неспособность узкихъ специалистовъ понять и усвоить то, что не имѣетъ близкаго отношенія къ ихъ спеціальности. Объясняется это отсутствіемъ однородныхъ свѣдѣній, съ которыми становились бы въ ассоціацію вновь приобретаемые знанія, и потому отсутствіемъ интереса къ послѣднимъ.

Ученики средняго заведенія владѣютъ еще небольшимъ запасомъ свѣдѣній и притомъ свѣдѣній разнородныхъ. Разсчитывать на спеціальный интересъ къ извѣстному роду знаній—здѣсь неумѣстно. Интересовать дѣтей и твердо запоминаться ими можетъ только то, что многосторонне дѣйствуетъ на ихъ души, что дѣйствуетъ на чувства, на воображеніе, на умъ. Тѣ событія исторіи, описанія которыхъ производятъ подобное дѣйствіе на учениковъ, запоминаются ими легко и держатся въ памяти очень долго. Къ сожалѣнію, подобныя описанія въ нашихъ учебникахъ—большая рѣдкость: они совершенно исчезаютъ среди неинтереснаго и ненужнаго хлама, который уподобляетъ чтеніе учебника странствованію по безконечной пустынѣ. Это странствованіе не можетъ сдѣлаться особенно привлекательнымъ даже и тогда, если на пути попадаетъ нѣсколько прекрасныхъ оазисовъ.

Заучиваніе именъ, чиселъ и сухихъ перечней событій, не дѣйствуя на развитіе памяти, возбуждаетъ въ ученикахъ только отвращеніе къ исторіи. Трудность при заучиваніи и быстрота, съ которою эти свѣдѣнія улетучиваются изъ памяти, создаютъ въ ученикахъ тяжелое и въ сущности невѣрное убѣжденіе въ

своей безпамятности, въ умственной немощи. Это убѣжденіе лишаетъ нѣкоторыхъ умственной энергіи; оно содѣйствуетъ образованію нищихъ духомъ учениковъ, оправдывающихъ свою малоуспѣшность отсутствіемъ памяти и способностей.

Невѣрно также и то, что изложеніе историческихъ фактовъ въ томъ видѣ, какъ предлагаютъ ихъ сухіе учебники, содѣйствуютъ развитію дара слова у учениковъ. Человѣкъ говоритъ хорошо, когда излагаетъ продуманныя, ясно сознанныя мысли, или высказываетъ глубокія чувства, искреннія убѣжденія. Онъ говоритъ ясно, отчетливо въ первомъ случаѣ, что только и требуется; въ этомъ случаѣ имъ руководить ясно сознанная мысль. Онъ говоритъ горячо и убѣжденно во второмъ случаѣ, потому что имъ руководить искреннее чувство, выражающееся въ интонаціи голоса. Если при этомъ онъ владѣетъ еще поэтическимъ даромъ, употребляетъ въ своей рѣчи удачныя метафоры, ловкія сравненія, мѣткіе эпитеты,—рѣчь его будетъ прекрасна. Всѣ великіе ораторы потому и говорили прекрасныя рѣчи, что имѣли ясныя понятія, глубокія чувства и искреннія убѣжденія. Риторы, не владѣвшіе всѣмъ этимъ, могли говорить только звонкія, красивыя фразы, но не прекрасныя рѣчи. Отсюда ясно, на что надо болѣе обращать вниманія для развитія дара слова у учениковъ. Заучивать же и повторять чужія выраженія не только бесполезно, но и вредно: это можетъ только приучить говорить чужими фразами.

Чѣмъ объяснить, что подобное уродливое преподаваніе держится цѣлые десятки лѣтъ? Съ одной стороны объясняется это всемогущею привычкой, которая самая неестественная положенія дѣлаетъ возможными для человѣка. Эта привычка является при всякомъ измѣненіи къ лучшему, при всякомъ движеніи впередъ, сильнымъ тормазомъ. Она не позволяетъ даже спокойно относиться къ людямъ, предлагающимъ сдѣлать какое-либо измѣненіе въ обычномъ преподаваніи. Такъ, напримѣръ, г-нъ Герье (Русск. Вѣстн. 1863 г., іюль) зло подсмѣивается надъ г. Стасюлевичемъ, сдѣлавшимъ попытку ввести новый приѣмъ въ преподаваніе исторіи. Г. Герье говоритъ, что въ эпоху великихъ реформъ каждый хочетъ быть въ своемъ гнѣздѣ реформаторомъ. Затѣмъ, упрекнувъ г-на Стасюлевича

за слишкомъ широкія задачи, говорить: «Надо дать *дѣтямъ* понятіе о цѣльности человѣчества и о всемірныхъ событіяхъ».

Подобный взглядъ намъ случалось встрѣчать у почтенныхъ специалистовъ. Иные предъявляютъ болѣе скромное требованіе: гимназія, говорятъ они, должна дать по исторіи собственно рамки, а картину уже дастъ университетъ. Будто рамки сначала дѣлаютъ, а потомъ пригоняютъ къ нимъ картины. Да и за что большинство учениковъ, которые не будутъ изучать исторію въ университетѣ, останутся съ однѣми только рамками? Дайте въ гимназіи,—говорятъ другіе,—то же самое, но въ другой формѣ, дайте историческій матеріалъ: факты, имена, года, а объяснятся, какъ слѣдуетъ, и освѣтятся они въ университетѣ. Это все равно, что сказать: сначала надо изучать лексиконъ иностраннаго языка, а потомъ грамматику, затѣмъ уже упражняться въ переводахъ.

Другая причина долговѣчности и неизмѣняемости существующаго преподаванія исторіи—это то, что программы и учебники составляются, конечно, специалистами по исторіи, большинство которыхъ не можетъ вполне сознать трудности курса, составляемаго ими. Человѣку, занимавшемуся въ университетѣ исторіей, прочитавшему нѣсколько общихъ курсовъ и монографій, будетъ всегда казаться, что учебникъ, усвоенный имъ въ гимназіи, отлично держится въ его памяти. Ученому специалисту, знающему прекрасно свой предметъ, будетъ всегда казаться, что составленный имъ учебникъ очень легокъ; онъ скорѣе готовъ приписать неуспѣхъ учениковъ ихъ собственнымъ недостаткамъ: лѣности, невниманію, дурной памяти и проч. И вотъ онъ требуетъ, чтобы повторили изученное въ другой, въ третій разъ. Неужели эта надобность въ частыхъ повтореніяхъ, все-таки не достигающихъ цѣли, не наводитъ преподавателей на мысль, что значить сущность изучаемаго такова, что оно забывается, что оно должно забыться? Попытка превратить голову ученика въ историческій или энциклопедическій поверхностный лексиконъ не удастся. И слава Богу!

Изъ всего сказаннаго мы выводимъ заключеніе, что теперешнее преподаваніе исторіи по систематическимъ учебникамъ—безполезно, даже вредно; результаты четырехлѣтняго изуче-

нія історіі—жалкія отрывочныя свѣдѣнія, воспоминаніе о скукѣ, трудности и бесполезности ея изученія и вслѣдствіе этого встрѣчаемое иногда отвращеніе къ занятіямъ исторіей. Конечно, эти результаты можно видѣть на людяхъ, которые послѣ окончанія средне-учебнаго курса не занимались исторіей, но которые, будучи въ школѣ, честно работали и удовлетворяли требованіямъ преподавателя.

У практичныхъ англичанъ подобнаго систематическаго курса исторіи не существуетъ (см. Среднія учебныя заведенія въ Англіи и Шотландіи, отчетъ Деможо и Монтуччи). Нѣмцы давно уже сознавали несообразность обычнаго курса исторіи; они давно уже старались установить разумный взглядъ на цѣль и на болѣе удобный способъ преподаванія ея (см. *Wegweiser zur Bildung fur deutsche Lehrer von A. Disterweg*. II в.).

Иногда, къ сожалѣнію, они ставили трудно выполнимыя цѣли преподавателямъ исторіи; такъ, напримѣръ, нѣкоторые нѣмецкіе педагоги думали сдѣлать преподаваніе исторіи орудіемъ для развитія патріотически-гражданскаго чувства и религиозно-нравственнаго настроенія.

Что касается перваго, то намъ кажется, что не только для преподавателя исторіи не можетъ быть поставлена подобная цѣль, но ею не можетъ вообще задаваться школа. Это также странно, какъ странно было бы школѣ браться воспитать консерваторовъ, либераловъ и т. п., все это лежитъ внѣ предѣловъ ея. Любовь къ родинѣ, подобно любви къ матери, есть чувство врожденное всякому, а *гражданской* доблести въ школѣ словами не научишь. Исторія, безъ сомнѣнія, дѣйствуетъ на учениковъ и съ этой стороны, но не слѣдуетъ ставить это конечной цѣлью преподаванія. Обыкновенно эту тенденцію стараются провести въ преподаванія отечественной исторіи. Вредно это потому, что способствуетъ иногда уклоненію отъ исторической истины: невольно какого-нибудь отечественнаго героя слишкомъ превознесешь, кой о чемъ поумолчишь. Это часто дѣлается совершенно неумышленно. Въ концѣ концовъ выходитъ, что фундаментъ не вполне проченъ. А дѣйствительная жизнь сама по себѣ не имѣетъ никакихъ тенденцій и безжалостно рушитъ всякія мечтательныя, даже возвышенныя иллюзіи; не

поощадить она и непрочнаго школьнаго сооруженія—*историческаго патриотизма*, не основаннаго на твердой почвѣ ¹⁾).

Школа, должна, очевидно, воспитать нравственное чувство; но воспитать его она можетъ только въ сферѣ дѣйствій, доступныхъ возрасту ея учениковъ. Это нравственное чувство укажетъ имъ, какъ дѣйствовать въ жизни, въ гражданской средѣ. И вторая цѣль—воспитать нравственно-религіозное чувство—не можетъ быть поставлена преподавателю исторіи. Усмотрѣть въ историческихъ фактахъ дѣйствіе Божественнаго Промысла—не всегда удобоисполнимая задача даже для ученаго теолога, не только для учителя исторіи. Сама исторія даетъ не мало примѣровъ того, какъ часто люди къ дурнымъ дѣйствіямъ, происшедшимъ изъ злыхъ побужденій, приурочивали божественную волю, чтобы освятить свои поступки въ глазахъ невѣжественной толпы. Тилли, на примѣръ, разграбивши, разрушивши Магдебургъ, избивъ жителей, повелъ своихъ окровавленныхъ солдатъ въ храмъ пѣть: «Te Deum laudamus». Иногда въ донесеніяхъ за словами: «по милости Всевышняго» слѣдовало исчисленіе тысячъ убитыхъ и изувѣченныхъ людей. Учитель исторіи ничѣмъ не гарантированъ для того, чтобы не сдѣлать такого же неудачнаго примѣра Божественнаго Промысла и тѣмъ не оказать медвѣжьей услуги законоучителю, который обязанъ дать ученикамъ вѣрное христіанское понятіе о Богѣ.

Германскіе педагоги старались также выработать болѣе разумные методы преподаванія исторіи. Укажу только на нѣкоторые изъ нихъ.

Денштедтъ, а за нимъ и нѣкоторые другіе, рекомендуютъ такъ называемый регрессивный методъ. Они совѣтуютъ начинать съ общеизвѣстнаго настоящаго и идти отъ него постепенно въ прошлое.

Здѣсь ошибка, очевидно, заключается въ томъ, что предполагаютъ въ ученикѣ знаніе склада современной ему жизни, который въ сущности ему очень мало извѣстенъ и по своей

1) Въ наше время особенно важно не забывать этой истины, а то изъ ложно понятнаго патриотизма многіе педагоги прямо возводятъ въ принципъ умолчаніе о темныхъ событіяхъ родной исторіи. Гдѣ же тогда будетъ уваженіе къ истинѣ?

многосложности не такъ удобопонятенъ, какъ болѣе простой складъ древнихъ обществъ.

Бидерманъ въ 1860 г. хотѣлъ, пользуясь этимъ регрессивнымъ методомъ, ввести въ преподаваніе культурную исторію, разумѣя подъ этимъ изображеніе различныхъ сторонъ общественнаго быта (см. «Учитель» 1866 г.). Хотя мы ставимъ подобное преподаваніе гораздо выше обычнаго, но думаемъ, что и оно не вполне пригодно для средней школы. Здѣсь также ученикамъ предлагается отвлеченный матеріалъ, хотя, конечно, полезный. Стоитъ только матеріалъ этотъ связать съ событіями и лицами, и онъ явится гораздо болѣе цѣлесообразнымъ.

Болѣе посчастливилось у насъ біографическому методу. Очерки Грубе въ русскомъ переводѣ часто попадаютъ въ рукахъ учениковъ, какъ пособіе при изученіи исторіи. Даже въ самые учебники сталъ входить біографическій элементъ болѣе, чѣмъ прежде (Средній курсъ русской исторіи г. Иловайскаго изложенъ преимущественно въ біографическихъ чертахъ). Конечно, подобный курсъ во всякомъ случаѣ разумнѣе сухого перечня фактовъ внѣшней исторіи. Онъ даетъ хотя нѣсколько живыхъ очерковъ. Но мы полагаемъ, что біографіи, какъ бы онѣ ни были безпристрастны, всегда нѣсколько грѣшатъ противъ исторической истины. Въ нихъ является почти неизбѣжно извѣстная доля сочиненности. Два серьезные историка, оба стремясь къ истинѣ, представляютъ характеръ одного и того же историческаго лица нѣсколько различно.

Наконецъ, подобные біографическіе очерки обыкновенно грѣшатъ еще тѣмъ, что даютъ не вполне вѣрное понятіе объ историческихъ событіяхъ. При группировкѣ событій около исторической личности, они невольно представляются слишкомъ подчиненными частной волѣ; значеніе отдѣльной личности въ событіяхъ преувеличивается. Читая біографіи великихъ людей часто невольно приходишь къ мысли, что эти люди производили великія событія, тогда какъ на самомъ дѣлѣ было наоборотъ.

Наконецъ, у насъ явилась попытка дополнить преподаваніе систематическаго курса исторіи чтеніемъ и разборомъ источниковъ или отрывковъ изъ нихъ. Подобную попытку сдѣлалъ г-нъ Стасюлевичъ изданіемъ своей «Исторіи среднихъ вѣковъ въ

ея писателяхъ и новѣйшихъ изслѣдованіяхъ». Г. Добряковъ думалъ сдѣлать нѣчто подобное для Русской исторіи, но остановился на первомъ выпускѣ. Наконецъ въ прошломъ году явилась Хрестоматія по Русской исторіи г. Аристова. Эти книги очень полезны для преподавателей, такъ какъ избавляютъ ихъ до нѣкоторой степени отъ труда рыться въ источникахъ при приготовленіи къ урокамъ, но существеннаго вліянія на измѣненіе обычнаго преподаванія исторіи не имѣли. Г. Стасюлевичъ, не отрицая надобности систематическихъ учебниковъ, требовалъ, чтобы учитель знакомилъ учениковъ съ исторіею въ ея писателяхъ. Гдѣ же на это время у преподавателя, который обязанъ пройти систематическій курсъ Всеобщей и Русской исторіи? Съ другой стороны, разбирая съ учениками источники, учитель долженъ заниматься съ ними историческою критикою, что было бы трудною и преждевременною работою для учениковъ средне-учебныхъ заведеній; на это справедливо указываетъ г. Герье. Г. Стасюлевича ввелъ въ ошибку преувеличенный взглядъ на значеніе источника въ дѣлѣ преподаванія исторіи. Для историка-ученаго какой-нибудь сухой отчетъ, перечень, длинныя схоластическія разсужденія какого-нибудь средневѣковаго монаха полны интереса. Ученый, подобно золотоискателю, радъ, если въ нѣсколькихъ пудахъ земли попадется ему золотникъ золота: онъ готовъ перенести бездну труда, лишь бы добыть этотъ золотникъ, потому что знаетъ ему цѣну. Историческая истина не имѣетъ еще особенно высокой цѣны въ глазахъ ученика средне-учебнаго заведенія: нельзя и требовать отъ подобнаго юноши усиленныхъ трудовъ и большой энергіи при добываніи этой истины.

Почтенно въ книгѣ г. Стасюлевича то, что въ ней является сознаніе несостоятельности обычнаго преподаванія, и признается необходимость самодѣятельности учениковъ при занятіяхъ исторіею.

Мысль замѣнить изученіе систематическихъ учебниковъ чтеніемъ и разборомъ источниковъ проведена еще дальше г. Белярминовымъ въ его статьѣ: «Настоящее преподаваніе Всеобщей Исторіи въ гимназіяхъ и планъ измѣненія его» (Журн. М. Н. Пр. за 1863 г.).

Онъ не придаетъ никакого значенія изученію систематическихъ учебниковъ. Главная цѣль изученія исторіи въ гимназіяхъ, по его мнѣнію, формальное развитіе и образованіе нравственнаго чувства въ ученикахъ. Что касается послѣдняго, то мы уже высказались. Совершенно согласны, что преподаваніе исторіи должно сильно дѣйствовать на формальное развитіе учениковъ, но думаемъ, что исторія, помимо формальнаго развитія, можетъ еще имѣть реальныя, очень важныя и ей только присущія цѣли. Не согласны мы также и съ тѣмъ средствомъ, которое предлагаетъ г. Беллярминовъ для достиженія поставленной имъ цѣли. Онъ предполагаетъ возможнымъ въ средне-учебномъ заведеніи изученіе самыхъ источниковъ. О неумѣстности подобнаго преподаванія сказано уже выше. Кто хочетъ получить ясное понятіе о трудности изученія источниковъ, записокъ современниковъ, хроникъ, мемуаровъ, тотъ пусть обратится къ прекрасной рѣчи Зибеля «О законахъ историческаго знанія» (переводъ А. Никитскаго). Кто прочтетъ эту короткую брошюру, тотъ вполне убѣдится, что изучать источники для учениковъ среднихъ и старшихъ классовъ—дѣло очень трудное и малопроизводительное. Во всякомъ случаѣ для достиженія предложенной г. Беллярминовымъ цѣли есть пути болѣе легкіе и удобные, на которые мы стараемся указать.

Рѣзкая противоположность этихъ взглядовъ съ общепринятою системой преподаванія, ихъ непрактичность, сдѣлали свое дѣло. Обычный способъ преподаванія, т. е. заучиваніе систематическихъ учебниковъ, продолжаетъ процвѣтать. Что касается статьи г. Беллярминова, то она прошла безслѣдно. Черезъ пять лѣтъ въ томъ же журналѣ М. Н. П. появилась статья: «Обозрѣніе учебниковъ по Всеобщей Исторіи», трактующая о шрифтахъ, какими должны печататься главныя и неглавныя событія, требующая, чтобы хронологическія данныя печатались бы дважды: въ текстѣ и въ началѣ главы, чтобы въ концѣ были приложены *сложныя* родословныя нѣкоторыхъ царственныхъ домовъ и т. д. Хотя авторъ этой статьи и проситъ возраженій и замѣчаній, но, насколько намъ извѣстно, ихъ не являлось.

Такимъ образомъ систематическое изученіе исторіи про-

цвѣтаеть у насъ. Наши ученики получаютъ въ школѣ понятіе о цѣльности отечества и о томъ, какъ оно постепенно отъ грубаго варварства дошло до современнаго намъ цивилизованнаго состоянія. Они получаютъ понятіе о прогрессѣ въ религіи, въ философіи, въ различныхъ наукахъ и искусствахъ, въ государственномъ строѣ, въ общественномъ складѣ, въ семейномъ быту и проч. Вотъ какія дорогія познанія ученики выносятъ изъ школы, или, лучше сказать, доносятъ до выпускнаго экзамена.

Теперь намъ остается только указать на то, во имя чего мы порицали общепринятое преподаваніе исторіи, на тотъ идеаль, который дать намъ смѣлость это сдѣлать. Исторія, по нашему убѣжденію, заключаетъ въ себѣ богатѣйшій матеріаль, годный для педагогическихъ цѣлей; мы считаемъ ее однимъ изъ главнѣйшихъ предметовъ школьнаго преподаванія. Въ основѣ преподаванія ея можетъ быть положенъ тотъ внутренній интересъ самаго предмета для учениковъ, который есть одно изъ самыхъ важныхъ условій успѣха педагогическаго, да и всякаго другого дѣла. Затѣмъ, преподаваніе исторіи можетъ дѣйствовать на формальное развитіе, можетъ также приучать учениковъ къ самодѣятельности; наконецъ, можетъ и должно дать имъ такія реальныя знанія, которыя необходимы для всякаго человѣка, живущаго въ обществѣ. Цѣль преподаванія исторіи, по нашему мнѣнію, должна состоять въ томъ, чтобы ученики получили сильное пониманіе современнаго государственнаго и общественнаго строя. Эту цѣль можетъ имѣть только преподаватель исторіи; онъ долженъ показать ученикамъ различныя формы государственной и общественной жизни въ нѣсколькихъ историческихъ моментахъ. Намъ кажется, что преподаваніе исторіи очень выиграло бы, если бы заключалось въ этихъ предѣлахъ. Преподаватели, толкующіе ученикамъ о наукахъ всевозможныхъ, философскихъ системахъ, искусствахъ и проч., желаютъ дать очень много и не даютъ почти ничего. Государственный и общественный строй—это самая существенная и самая положительная сторона исторіи. Историческія свѣдѣнія о нихъ обыкновенно коренятся на болѣе достовѣрныхъ основахъ, на государственныхъ актахъ, съ которыми историкъ-

писателю гораздо менѣ хлопотъ. Историческая критика ихъ гораздо проще, чѣмъ критика хроникъ, мемуаровъ и проч. (см. рѣчь Зибеля). Наконецъ, эта сторона исторіи наиболѣе разработана наукою; слѣдовательно, преподавателю придется обращаться съ болѣе опредѣленнымъ матеріаломъ. Для достиженія этой цѣли вовсе не надо будетъ шагъ за шагомъ слѣдить за внѣшними событіями, толковать ученикамъ о томъ, откуда пришли тѣ или другіе народы, гдѣ они прежде жили, куда потомъ отправились, и что они въ исторіи не играли никакой важной роли (Сред. Истор.); не придется также рассказывать о непрерывныхъ и безтолковыхъ войнахъ, сраженіяхъ, смѣнѣ династій и проч. Словомъ, преподавателю не придется тянуть цѣпи внѣшнихъ событій отъ сотворенія міра и до нашихъ дней. Не мѣшаетъ напомнить, что прагматическая исторія не есть изложеніе прошлаго во всей его дѣйствительности, а только того, что отразилось въ сознаніи человѣчества изъ совершившагося. Отражается же въ сознаніи далеко не все: множество мелкихъ, невидныхъ обстоятельствъ не обращало на себя вниманія современниковъ и пропало безвозвратно для сознанія потомства, а иногда изъ суммы этихъ мелкихъ обстоятельствъ происходили причины важныхъ событій. Жизнь народовъ по временамъ течетъ тихо, незамѣтно; самъ народъ, такъ сказать, не обращаетъ сознательнаго вниманія на нее. Отъ подобныхъ временъ до позднѣйшихъ историковъ обыкновенно очень мало доходить извѣстій, а если и доходятъ, то крайне скудныя, отрывочныя. Этотъ періодъ кажется періодомъ какого-то дремотнаго состоянія; нѣтъ тутъ ни великихъ дѣлъ, ни великихъ людей. Между тѣмъ въ это время какой-нибудь кропотливый мастеровой, придумывая улучшеніе своего дѣла, созидаль причину будущихъ великихъ событій. Какой-нибудь ученый въ своемъ кабинетѣ, вдали отъ жизни, трудился надъ сочиненіемъ, которое должно проложить новый путь наукѣ, трудился, можетъ быть, самъ не сознавая значенія своего труда. Множество подобныхъ фактовъ, изъ которыхъ впоследствии происходятъ очень важныя событія, остаются внѣ сознательнаго вниманія современниковъ, не доходятъ до позднѣйшихъ историковъ, не заносятся въ ихъ прагматическія историческія со-

чиненія. Людямъ всегда будутъ виднѣе, замѣтнѣе тѣ, которые пользуются, напр., разрушительной силой пушекъ, чѣмъ тѣ, которые отливаютъ ихъ; хотя послѣдніе столь же важную роль играютъ въ событіяхъ, какъ и первые. Страницы прагматическихъ исторій, повѣстующія о такихъ тихихъ періодахъ, обыкновенно самыя безцвѣтныя и малоинтересныя. Желаніе историковъ, при недостаткѣ историческихъ данныхъ, не оставить въ своемъ послѣдовательномъ изложеніи событій очень замѣтнаго пробѣла, побуждаетъ заносить на эти страницы факты, не имѣющіе иногда никакого общаго значенія, напр., различныя придворныя интриги, династическіе споры, мелкую дѣятельность правителей. Въ нѣкоторыхъ систематическихъ учебникахъ, представляющихъ сухія выжимки изъ подробныхъ историческихъ сочиненій, эти періоды представляютъ рядъ именъ и годовъ, обозначающихъ смерть лицъ, носившихъ эти имена.

Эти періоды, безъ сомнѣнія, должны быть выпущены изъ преподаванія, хотя такимъ образомъ разрушается хронологическая внѣшняя систематичность. Мы полагаемъ, что для преподаванія Всеобщей Исторіи совершенно достаточно ограничиться нѣкоторыми важнѣйшими моментами исторіи. Великія событія историческія можно свести главнымъ образомъ къ двумъ видамъ: или цѣлыя массы охватываются однимъ общимъ стремленіемъ, и являются громадныя предпріятія, въ родѣ крестовыхъ походовъ, или противоположныя начала, дошедши до высшей напряженности, сталкиваются, и являются революціонныя и реформаціонныя движенія. Событія эти обыкновенно полны блеска и шума; они поражаютъ современниковъ, вызываютъ ихъ на усиленную дѣятельность. Настаетъ эпоха великихъ людей, могучихъ характеровъ, которые проявляются въ борьбѣ и воспитываются въ ней. Подобныя событія возбуждаютъ сильное вниманіе современниковъ, и потому до позднѣйшаго историка доходитъ много живыхъ, интересныхъ данныхъ. Страницы исторіи, представляющія эти событія, полны живого интереса. Все, гдѣ только проявляется сильная воля, гдѣ есть драматическая коллизія, дѣйствуетъ на человѣка обаятельно, возбуждаетъ въ немъ живѣйшій интересъ.

Мы думаемъ, что подобныя событія должны составлять преимущественно матеріалъ для преподаванія исторіи.

Вмѣсто учебниковъ систематическихъ и хрестоматій съ отрывками изъ источниковъ, мы предлагаемъ употреблять сборники историческихъ статей, заключающихъ въ себѣ изложеніе главнѣйшихъ моментовъ исторіи.

Эти статьи должны быть интересны и доступны для ученика. При изложеніи ихъ нужно позаботиться о художественности, т. е. о такомъ изложеніи, которое могло бы подѣйствовать на воображеніе и чувство учениковъ. Это достигается главнымъ образомъ тѣмъ, что не жалѣютъ частныхъ, рисующихъ живо характеръ событій и лицъ. Факты должны быть, по мѣрѣ возможности, представлены въ ихъ конкретной дѣйствительности, а не въ искусственной разобщенности. Кромѣ того, эти статьи должны быть объективны; взглядовъ и выводовъ въ самихъ статьяхъ не должно быть: гораздо лучше будетъ, если ученики сами или съ помощью преподавателя составятъ взгляды на событія и сдѣлаютъ выводы изъ нихъ ¹⁾.

Пока подобныхъ сборниковъ не существуетъ, преподаватель могъ рассказывать бы самъ или читать ученикамъ составленные имъ очерки только главнѣйшихъ событій, не гоняясь за тѣмъ, чтобы передать ученикамъ непрерывность теченія событій.

Прочитанныя художественныя статьи по исторіи или хорошо рассказанные очерки производятъ почти такое же впечатлѣніе, какое производятъ художественныя литературныя произведенія. Они, дѣйствуя на воображеніе и затрагивая чувства, должны пробудить живой интересъ.

За чтеніемъ или рассказомъ подобнаго очерка должна слѣдовать классная работа, состоящая прежде всего въ краткомъ пересказѣ учениками прочитаннаго. При помощи учителя, они достигаютъ того, что въ своемъ краткомъ рассказѣ передаютъ сущность прочтеннаго. Этотъ рассказъ излагается письменнo къ слѣдующему уроку. Такая работа представитъ одну

¹⁾ Теперь этотъ пробѣлъ до нѣкоторой степени пополненъ: имѣются прекрасные сборники историческихъ статей (напр., сборники подъ редакціей Виноградова), но не всѣ преподаватели исторіи, къ сожалѣнію, ими пользуются.

или нѣсколько страницъ, напоминающихъ учебникъ. Рядъ подобныхъ работъ составитъ краткій учебникъ, или скорѣе конспектъ читаннаго, заключающій въ десять разъ менѣе фактовъ, чѣмъ теперешній учебникъ. Этотъ конспектъ изложенъ, пожалуй, сжато и сухо; но для учениковъ нѣтъ въ немъ мертвящей отвлеченности теперешнихъ учебниковъ. Въ этомъ конспектѣ не чужія фразы, а фразы самого ученика, заключающія мысли, — выведенныя имъ самимъ изъ разсказа, произведшаго на него впечатлѣніе, и потому стоящія въ ассоціаціи съ извѣстными актами чувства и воображенія. Чтобы составить сжатый очеркъ, ученикъ думалъ, выдѣлялъ главное отъ второстепеннаго; слѣдовательно, работа эта была полезна и для развитія формальнаго. Послѣ того, когда ученики въ состояніи будутъ передать въ сжатомъ разсказѣ сущность прочтенной статьи, должна быть произведена другая работа, — анализъ прочтеннаго, съ цѣлью вывести изъ разсказа о событіи все то, что и составляетъ главную задачу преподавателя исторіи, — черты государственнаго и общественнаго строя, во всѣхъ возможныхъ и доступныхъ пониманію учениковъ проявленіяхъ. Затѣмъ дается ученикамъ программа, по которой они должны возстановить въ письменной работѣ сдѣланный въ классѣ анализъ или провести его далѣе. Подобныя письменныя работы, конечно, не дѣлаются очень часто: онѣ могутъ производиться раза два въ мѣсяцъ, такъ что онѣ не могутъ очень обременять учениковъ. Не обременять онѣ и преподавателя, тѣмъ болѣе, что ему вовсе нѣтъ надобности контролировать работы всѣхъ учениковъ. Совершенно достаточно, если онъ просмотритъ каждый разъ три-четыре работы, поправить съ классомъ худшую и прочтетъ лучшую вслухъ. Работы подобныя, конечно, не могутъ существенно отличаться одна отъ другой, и ученики при классной поправкѣ худшей работы и чтеніи лучшей могутъ исправить всѣ существенныя недостатки въ своихъ работахъ.

Когда появятся сборники художественно-объективныхъ историческихъ статей, то не будетъ такихъ непомѣрныхъ требованій отъ преподавателей исторіи, какъ теперь.

Въ настоящее время, чтобы изъ преподаванія исторіи вышло хотя что-нибудь путное, необходимо, чтобы учитель распо-

лагать громаднымъ количествомъ знаній; безъ этого онъ не въ состояннн быть хорошимъ комментаторомъ учебниковъ, касающихся чуть ли не всѣхъ областей человѣческаго вѣдѣнн. Кромѣ того, требуется, чтобы онъ былъ даровитый рассказчикъ. Безъ этого условнн всѣ его безцвѣтные рассказы пропадутъ совершенно даромъ: большинство учениковъ не будетъ слушать, да и тотъ, кто прослушаетъ, очень скоро забудетъ. Требовать же отъ всякаго преподавателя художественнаго рассказа—значнтъ требовать таланта, довольно рѣдко встрѣчающагося.

Наша система отъ преподавателя, кромѣ соблюденн общнхъ педагогическихъ условнн, требуетъ нѣкотораго знакомства съ государственными науками, а этого можно требовать не только отъ преподавателя исторнн, но и отъ всякаго образованнаго чловѣка ¹⁾).

Могутъ замѣтить нѣкоторые, что такимъ образомъ предъ-являются непомѣрные для учениковъ требованн, что государство и его функцн—дѣло очень далекое отъ пониманн юноши, что разъясненн сущности государства—дѣло юридическаго факультета, а не гимназнн.

Мы замѣтимъ на это, что всѣ знанн, если только брать высокую степень ихъ, окажутся не соответствующими пониманн учениковъ среднихъ заведенн.

Знанн, если не будемъ его брать въ философскомъ смыслѣ, имѣетъ различныя степени. Чловѣкъ вовсе необразованный, произнося, напримѣръ, слово дерево, понимаетъ смыслъ его; чловѣкъ образованный, употребляя это же слово, понимаетъ болѣе: онъ знаетъ, что это слово обозначаетъ родовое понятн. Знанн ботаника въ этомъ будетъ еще выше. Такн тутъ: очевидно,

¹⁾ До сихъ поръ еще очеркъ развитн демократн въ Афинахъ и аристократическаго правленн въ Спартѣ составляютъ ахиллесову пятю для учениковъ IV кл., главнымъ образомъ, потому, что учащнся въ этомъ классѣ еще не доросли до пониманн государственнаго строя. Покойный В. Д. поэтому находилъ необходимымъ въ старшихъ классахъ возвращаться именно къ этимъ отдѣламъ, основываясь тѣмъ болѣе на томъ интересѣ, который юноши обыкновенно питаютъ къ подобнымъ вопросамъ. Впрочемъ, онъ и въ IV кл. такъ ясно, просто и сжато излагалъ государственный строй Грецн и долгую борьбу патрицевъ и плебеевъ въ Римѣ, что тѣ кто у него учился, никогда не забудутъ его талантливыхъ объясненн.

гимназистъ не такъ глубоко будетъ понимать государственный и общественный строй, какъ студентъ-юристъ; но онъ можетъ понять такъ, какъ понимаютъ образованные люди, не-специалисты.

Что эти вопросы не интересны для юноши,—въ этомъ мы сильно сомнѣваемся. О чемъ говорить болѣе всего образованные люди, какъ не о различныхъ общественныхъ дѣлахъ и явленіяхъ. Развѣ эти разговоры взрослыхъ проходятъ совершенно мимо ушей 16—18-лѣтняго юноши и нисколько не интересуютъ его?

Развѣ ученикъ старшаго класса не думаетъ о своемъ общественномъ положеніи? Наконецъ, не забудемъ того, что большинство молодыхъ людей, вышедшихъ изъ средняго заведенія, выбираетъ себѣ занятія, которыя не могутъ дополнить общаго школьнаго образованія. Неужели такихъ слѣдуетъ осудить на полное невѣжество относительно государственной и общественной жизни? Если эти доводы недостаточно убѣдительны, то ссылаюсь на всѣ существующіе программы и учебники: въ нихъ предполагается возможнымъ знаніе учениками государственнаго и общественнаго строя. Хотя въ учебникахъ свѣдѣнія объ этомъ изложены такъ, что ученики обыкновенно не получаютъ дѣйствительнаго знанія, но вѣдь на это составители программы не рассчитывали. Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи мы расходимся съ общепринятымъ взглядомъ только въ томъ, что считаемъ нужнымъ обратить вниманіе преподавателей исключительно на эту сторону. Конечно, чтобы преподаваніе политической исторіи было вполнѣ разумно и дало благопріятные результаты, слѣдуетъ сосредоточить его въ старшихъ классахъ, при усиленномъ числѣ уроковъ. Въ младшихъ классахъ (въ 3 и даже 4) преподаваніе исторіи обращается въ простые рассказы историческихъ легендъ, анекдотовъ и т. п. Это—дѣло скорѣе учителя русскаго языка, чѣмъ преподавателя исторіи.

Мы не сочли нужнымъ развивать въ подробности нашъ планъ преподаванія, а выставляемъ только основной принципъ, оставляя за собой право развить планъ обстоятельнѣе впослѣдствіи.

Мы полагаемъ, что преподаваніе исторіи, при указанныхъ нами условіяхъ, могло бы сдѣлаться въ высшей степени полез-

нымъ и плодотворнымъ. Оно давало бы реальныя, весьма цѣнныя знанія, сильно дѣйствовало бы на формальное развитіе, причало бы къ разумному труду, наконецъ, создавало бы въ ученикахъ то внутреннее побужденіе къ труду, которое коренится болѣе всего на внутреннемъ интересѣ предмета.

Послѣднее мы считаемъ весьма важнымъ свойствомъ учебнаго предмета. Къ сожалѣнію, на это свойство въ нашихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ обращено очень мало вниманія; потому-то выходящіе изъ нихъ мало выносятъ побужденія къ разумному труду. Часто случается слышать, какъ пятнадцатилѣтній мальчикъ разсуждаетъ о своей будущей карьерѣ, о выгодѣ той или другой службы, но очень рѣдко удается встрѣчать между оканчивающими курсъ въ средне-учебныхъ заведеніяхъ молодыхъ людей, которые думали бы о внутреннемъ интересѣ науки или какой-либо дѣятельности.

Мы очень хорошо знаемъ, что есть немало учителей, которые не держатся обычнаго рутиннаго способа въ преподаваніи исторіи. Если бы наша статья вызвала у подобныхъ лицъ желаніе высказать свои соображенія, даже и несогласныя съ нашими, лишь бы только съ одинаковой цѣлью—вывести преподаваніе исторіи на болѣе разумный путь, мы сочли бы нашъ трудъ не напраснымъ ¹⁾.

¹⁾ Хотя со времени появленія этой статьи прошло 40 лѣтъ, но она, какъ мы это старались показать въ подстрочныхъ примѣчаніяхъ, далеко не устарѣла; конечно, теперь число хорошихъ преподавателей увеличилось, явились, какъ мы уже сказали, и хорошіе учебники и сборники, подходящихъ для учащихся историческихъ статей; больше обращается вниманія на исторію культуры, но, несмотря на отдѣльныя улучшенія, проявившіяся въ немногихъ (преимущественно столичныхъ) учебныхъ заведеніяхъ, названные авторомъ недостатки, въ общемъ, остались въ полной силѣ, особенно же партійное требованіе преподаванія исторіи въ духѣ квасного патріотизма.