



Н. А. Добролюбов

M 188
154

Н. А. ДОБРОЛЮБОВ

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

С ВВОДНОЙ СТАТЬЕЙ И ПРИМЕЧАНИЯМИ

С. А. КАМЕНЕВА

ПОД ОБЩЕЙ РЕДАКЦИЕЙ

М. П. ОРАХЕЛАШВИЛИ,

А. П. ПИНКЕВИЧА, С. А. КАМЕНЕВА,

Г. С. ПРОЗОРОВА и Е. А. БАКИЧ-ШЕСТАКОВОЙ

Утверждено Наркомпросом РСФСР





37-3268

Отв. ред. *Е. А. Бакич-Шестакова* и *А. Е. Шейнберг*.
Техн. редактор *Е. Г. Доскач*.
Слано в набор 15/VII 1936 г. Подписано к печати
3/XII 1936 г. Формат бумаги $6\frac{1}{2} \times 9\frac{1}{2} \frac{1}{16}$. Бумага
Камского Бумкомбината. Тираж 15000 экз.
Изд. листов $24\frac{1}{4}$. Бум. листов $12\frac{1}{8}$. Арт. листов 25,44.
В 1 бум. листе 92160 тп. зн. Цена 4 руб. 10 коп.,
перепл. 1 р. 25 к. Учпедгиз № 8335. У-3. Заказ № 3172.
Уполн. Главлита № В-30641.

1-я Образцовая типография Огиза РСФСР треста
„Полиграфкнига“. Москва, Валовая, 28.

С. А. КАМЕНЕВ

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ
Н. А. ДОБРОЛЮБОВА

Замечательный русский критик, просветитель-революционер Николай Александрович Добролюбов жил в тот период, когда Россия вступала на путь превращения ее из крепостнической монархии в монархию буржуазную. Среди интеллигенции отчетливо наметились два лагеря: одни защищали «реформаторский» путь дальнейшего развития России, другие считали единственно правильным путем путь революционной борьбы. Н. А. Добролюбов, как и его великий друг и соратник Н. Г. Чернышевский, твердо защищал и обосновывал путь революционной борьбы.

Недолгая жизнь Н. А. Добролюбова (1836—1861) не отличалась какими-либо крупными внешними событиями, но по глубине своего внутреннего содержания она чрезвычайно ценна и поучительна. Н. А. родился в Нижнем Новгороде (ныне г. Горький) в семье священника. Учился сначала в духовном училище и в духовной семинарии, а затем — в Главном педагогическом институте. По окончании института (1857 г.) и до конца своей жизни Добролюбов работал в журнале «Современник» вместе с Чернышевским и Некрасовым.

Все сознательные годы своей молодой жизни (Добролюбов прожил всего лишь 25 лет) знаменитый писатель-критик, революционный публицист, посвятил делу борьбы с самодержавным гнетом, борьбы за освобождение крестьянства. Это — писатель, «страстно ненавидевший произвол и страстно ждавший народного восстания против «внутренних турок», против самодержавного правительства»¹.

Высоко ценили Добролюбова Маркс и Энгельс. «Страна, — говорит Энгельс о Добролюбове, — выдвинувшая двух писателей масштаба Добролюбова и Чернышевского, двух социалистических Лессингов, не погибнет от того, что как-то породила такого пройдоху, как Бакунин, и несколько незрелых студентиков, которые, произнося громкие фразы, пыжатыся, как лягушки, и, в конце концов, пожирают друг друга»².

С большим уважением относился к Добролюбову В. И. Ленин. Ленин указывает, что Добролюбов неизмеримо выше народников как по своему мировоззрению, так и по революционной последова-

¹ Ленин, Соч., т. IV, стр. 346.

² Энгельс, Эмигрантская литература, Соч., т. XV, стр. 235.

тельности, по непримиримому отношению ко всякого рода либералам, пытавшимся «приспособить» старый общественный уклад к особенностям новой капиталистической России. Народники брали из наследства революционных великих демократов, Чернышевского и Добролюбова, *слабые* стороны их учения, их ошибки, отбрасывая все то, что было исторически ценного в их деятельности и учении, пытаясь «заштопать», «улучшить» положение крестьянства *при сохранении основ современного общества*¹.

Не Бакунина, не Лаврова и Михайловского, а Белинского, Чернышевского и Добролюбова считал Ленин предшественниками русской революционной социал-демократии.

Характеризуя мировоззрение революционных демократов (в частности — Чернышевского), Ленин называл Чернышевского великим русским писателем, стоявшим на уровне философского материализма (фейербахианства). Эта ленинская характеристика может быть полностью отнесена и к Добролюбову. Вполне понятно, что все сильные и слабые стороны материалистического учения Фейербаха нашли свое выражение и в мировоззрении Добролюбова. Слова Маркса о Фейербахе — «Поскольку Фейербах является материалистом, он не имеет дела с историей, поскольку же он занимается историей, он вовсе не материалист», — означают, в отношении Добролюбова, что последний сохранял до конца жизни элементы идеализма в своем мировоззрении и в своих исторических взглядах. Мы встречаем у Добролюбова и мнение о том, что «предрассудки» и «заблуждения» сами по себе способны надолго замедлить «просвещение и совершенствование целого народа», и рассуждения (в начале его деятельности) о «высочайших вечных истинах», и даже некоторые религиозные мотивы, от которых он к 20-ти годам совершенно освободился. Но, в конечном итоге, вся деятельность Добролюбова шла по линии борьбы против старых порядков, за новую, свободную жизнь для трудящихся, за изменение старого порядка революционным путем, а не путем дешевеньких «реформ» и гнилых «соглашений». Глубочайшая принципиальность Добролюбова не знала исключений ни в одной области его многосторонней научно-публицистической и литературно-критической деятельности.

«Не предавайте своей задушевной мысли, своего внутреннего убеждения ни за какие всенародные благоденствия, ни за какие всемирные подвиги, совершенные человеком». В общественном деле «нужно судить только о деле, не смотря на то, кем оно защищается и кем оно оспаривается. Все личные уважения здесь в сторону» (I, 219)². Так писал Добролюбов, когда известный педагог Пирогов пошел на компромисс в вопросе о физических наказаниях и фактически санкционировал их, будучи попечителем киевского

¹ Ленин, Соч., т. I, стр. 165.

² Указания на сочинения Добролюбова делаются по 7-му изданию 1908 г., за исключением мест, специально оговоренных.

учебного круга. Добролюбов, горячо отстаивавший личность ребенка, последовательно боровшийся против каких бы то ни было попыток превратить ребенка в вещь, в «собственность» педагога, написал восторженную статью по поводу «Вопросов жизни» Пирогова, где последний отстаивал положения, совпадавшие с мыслями Чернышевского и Добролюбова по этому вопросу. Но достаточно было Пирогову вступить на путь компромисса, как Добролюбов, невзирая на вопли всякого рода «либералов», выступил с гневными статьями, разоблачающими позицию Пирогова, объективно развязывавшую руки заплечных дел мастерам от педагогики («Все-российские иллюзии, разрушаемые розгами», «От дождя да в воду»).

Глубоко образованный, еще студентом добросовестно штудировавший Руссо, Бруно, Бауэра, Фейербаха (последнего особенно тщательно) и др., Добролюбов, несмотря на свою молодость, поражает разносторонностью знаний. С особым блеском Добролюбов проявил себя в литературно-критической области. Будучи замечательным критиком, давшим образцы подлинно реальной критики, Добролюбов большое внимание уделял также и вопросам педагогического порядка.

Педагогические высказывания Добролюбова, отражающие его революционно-демократические убеждения, представляют для нас бесспорный интерес. Как просветитель-практик, посвятивший всю свою короткую, но чрезвычайно содержательную, боевую жизнь распространению среди широкой читательской массы наиболее передовых идей и мыслей в области политики, философии, науки, литературы и искусства, Добролюбов оставил богатое наследство и в педагогической области.

Если в различного рода дореволюционных курсах педагогики и истории педагогики не только не излагаются педагогические взгляды Н. А. Добролюбова, но даже не упоминается его имя, то в «либеральных» журналах делались неоднократные попытки выдать Добролюбова за умеренного либерала, пытающегося, якобы, «приспособить» некоторые свои «гуманные» мысли к современной ему педагогической действительности. Все то, что характеризует педагогические взгляды Добролюбова как революционера-демократа, — все это соответствующим образом «подчищалось» и «выравнивалось» либералами в духе «постепенности» и «умеренности».

Так, например, А. И. Скабичевский, представитель правого крыла либеральной мелкобуржуазной интеллигенции, пытался интерпретировать педагогические статьи Н. А. Добролюбова так, что ничего, добролюбовского в этих статьях не оказывалось¹. Добролюбов, по Скабичевскому, не выходит за рамки «прекраснодушных» педагогов, зачисленных Скабичевским в расплывчатую категорию «людей 60-х годов». Взгляды Добролюбова не идут, по Скабичев-

¹ Скабичевский, статья «Участие Н. А. Добролюбова в педагогическом движении 60-х годов», «Вестник Европы», № 6, 1896.

скому, дальше того, что «согласовывалось» с наступившим «на Руси новым духом времени, исполненным мира и благоволения»⁽¹⁾

Либерал кадетского толка Н. А. Котляревский¹ изображает Н. А. Добролюбова в качестве «мирного» просветителя, давшего «удобоисполнимую программу» интеллигентского самоусовершенствования и «самовоспитания», далекую от «революционной пропаганды».

Такие педагоги, как К. Д. Ушинский, даже и не пытались подойти к анализу педагогических взглядов Добролюбова по существу и лишь голословно заявляли, что Н. И. Пирогов — сила, а выступивший против него Добролюбов — недоучка².

По А. Н. Острогорскому³ — у Добролюбова нет «цельных» педагогических взглядов, нет «системы».

По П. Ф. Каптереву — Добролюбов не шел дальше педагогических мыслей Пирогова⁴, и т. д. и т. п.

Все эти худосочные измышления направлялись либо на дискредитацию Добролюбова, либо на извращение его взглядов в духе присущего либералам всех оттенков приспособленчества к той гнусной действительности, пламенным врагом которой был Н. А. Добролюбов.

Даже беглый обзор педагогических взглядов Н. А. Добролюбова обнаруживает лживость либеральных разглагольствований о «мирном» характере педагогических идеалов Добролюбова, об их «соответствии» интересам Скабичевских, Котляревских и им подобных.

Революционно-демократические убеждения Добролюбова нашли свое выражение и в его педагогических взглядах. Добролюбов стоял неизмеримо выше многих и многих современных ему «патентованных» педагогов как по своим политическим убеждениям, так и по широте и глубине своих педагогических взглядов. Его оценка старой школы, его подход к вопросу о роли просвещения в общественной жизни, о задачах и содержании воспитания и образования, его высказывания, посвященные характеристике ребенка, мысли Добролюбова относительно учебника, детской литературы, наконец, его решение вопроса об учителе — все это представляет для нас не только историко-педагогический интерес: многое из того, о чем говорил Добролюбов, не утратило своего значения и до настоящего времени. *

* *

*

Мелочная опека над учащимися, жесточайшая регламентация их поведения, низкий уровень преподавания — все это характеризо-

¹ «Вестник Европы» № 12, 1911.

² Ушинский К. Д., Собр. педагогических соч., 1916, изд. 5-е, статья «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова».

³ Острогорский А. Н., Н. И. Пирогов и его педагогические заветы, Спб. 1914.

⁴ См. вводную статью Каптерева ко II т. Собр. соч. Добролюбова, изд. Аничкова.

вало не только начальную и среднюю школу, но, в частности, и Главный педагогический институт, в котором учился Добролюбов. Общее направление «работы» Института нашло свое достаточно яркое выражение в словах директора Института — И. И. Давыдова, сказанных им на акте девятого выпуска студентов Института (21 июня 1856 г.): «Не надо знать, чтобы веровать, а должно веровать, чтобы знать». Строжайший надзор за поведением студентов, применение таких правил внутреннего распорядка, в которых «определялись» действия студентов «до малейших подробностей», разрешение читать книги, «только одобряемые профессором», требование обязательного посещения церкви и т. д. и т. п. — все это вызывало справедливое возмущение и негодование со стороны пламенного противника старой школы — Добролюбова. Добролюбов выступил в печати с остроумным, внешне корректным, но убийственным разоблачением Педагогического института, этого «учреждения», как бы сконцентрировавшего в себе все то отрицательное, что характеризовало старую школу (I, 156—160). Нужно было в совершенстве владеть «эзоповским» языком, чтобы, пользуясь внешне «безобидной» формой, суметь так искусно вскрыть всю мракобесную сущность царской школы, всю «силу противодействия» казенной системы воспитания новым «идеям времени». «Общество наше, — говорит Добролюбов, — не очень далеко ушло в последние 90 лет на поприще образования» (I, 135)¹.

Рутинна, антинаучное, схоластическое содержание и убогая методика учебно-воспитательной работы современной Добролюбову школы, палка («argumentum baculinum», как говорил Добролюбов) как основа и существо школьной дисциплины, забытые, малограмотные, полуголодные учителя — все это было направлено на подготовку людей-автоматов, приспособляющихся к гнусной обстановке и, в свою очередь, разлагающе действующих на молодое поколение.

С презрением говорит Добролюбов о всех этих казенных писаках и педагогах, душителях народного образования — Такаревых («Задушевные беседы»), Костанжогло («Совершенный человек»), архимандритах Викторинах («Истинный друг духовного юноши»), Ефимах Дымманах («Наука жизни»), Миллер-Красовских («Основные законы воспитания») и других, которые учат воспитывать детей «применительно к подлости», которые лицемерие изображают под видом вежливости, подлость — под именем угождения,

¹ Для характеристики искусства пользоваться «эзоповским языком» можно, например, указать также на сочинение Добролюбова «Очерк направления иезуитского ордена, особенно в приложении к воспитанию и обучению юношества». Это — студенческое сочинение Добролюбова, относящееся к 1856 г.; впервые оно напечатано С. Я. Штрайхом в «Русской школе» (1911, кн. X). Под внешне корректной и «благожелательной» формой Добролюбов осуждает иезуитскую систему воспитания, имевшую много общего с той системой, которая господствовала в Главном педагогическом институте. — С. К.

мошенничество называют ловкостью, подозрительность и малодушие — осторожностью, кражу — использованием обстоятельств, шарлатанство — сноровкою и т. п.

Этой жалкой школе и этому убивающему детей воспитанию Добролюбов противопоставляет иную школу и иное воспитание, выражающее взгляды лучших людей 60-х годов с их революционно-демократическими убеждениями.

Следует отметить, что у Добролюбова не было голого отрицания старой школы. Понимая все ее убожество, Добролюбов видел и ту ее, правда, крайне ограниченную, относительную пользу, которую она все же приносила. Несмотря на отвратительную постановку дела обучения (в частности, в народных школах), несмотря на убогость и фальшь содержания работы этих школ и отупляющую методику преподавания, Добролюбов отмечает, что все-таки, «как ни дорого поплатился» крестьянин за ученье, «грамота ему пригодилась и искупила в глазах его те нравственные и физические страдания, каким он подвергался во время ученья»¹.



Добролюбов придавал огромное значение просвещению, народному образованию в общественной жизни, решительно отвергая ограничение доступа в школу какими-либо сословными, классовыми, национальными, половыми и тому подобными рамками. Он горячий защитник широкого женского образования. Он решительный противник «узкого патриотизма» (II, 211), «малейшей доли мнения о превосходстве славянского племени над всеми прочими», каких бы то ни было «тонких соображений о племенных различиях» (III, 307). «Человек, — говорит Добролюбов, — не останавливающийся в своем развитии», в каждом человеке «видит прежде всего человека, а не немца, поляка» и т. д. (II, 201).

В оценке роли просвещения и школы в общественной жизни Добролюбов не мог избежать некоторых идеалистических взглядов, выразившихся, в отдельных случаях, в преувеличенной апологии «разума», «здорового разума», «здравых понятий», «внутренней силы», которая «не пугается сознания своих недостатков, а сознание прошедшего и настоящего зла есть лучшее ручательство за возможность добра в будущем» (I, 169) и т. д. Но было бы неправильно на основании только этих положений думать, что Добролюбов — типичный «просветитель»-гуманист.

Не это лежит в основе высказываний Добролюбова о месте и роли просвещения и школы в реальной действительности. Большое количество высказываний Добролюбова по этому вопросу убеждает нас в том, что Добролюбов понимал политико-экономическую обусловленность дела народного образования.

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомин, Пгтр. 1918, стр. 83.

Не случайно Добролюбов упрекает буржуазного историка Гизо за то, что тот слишком резко отделяет «моральную» силу от материальной (II, 207). Надо было быть таким глубоко принципиальным человеком, как Добролюбов, вооруженным огромной эрудицией и материалистическими убеждениями, чтобы в те времена суметь критически подойти к оценке Гизо — крупного историка, иногда приближавшегося к правильному пониманию исторического процесса.

Придавая, как уже было сказано, большое значение просвещению, иногда переоценивая его роль в общественных отношениях, Добролюбов в то же время подчеркивает значение «жизненных фактов», которые «сильнее просвещения» (IV, 57). Добролюбов прекрасно понимал, что слабое образование «простолодинов» зависит не от их доброй воли, а от того, что «у них весьма мало средств получить образование». Больше того, само по себе образование не может «успешно производить свое влияние», если не будет улучшен «самый материальный быт ремесленных классов», если не будут изменены «гражданские права и общественные отношения» (курсив мой. — С. К.)¹.

«Образованность, — говорит Добролюбов, — составляет у нас такую же монополию, как и промышленность.

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* нечего и ждать безоговорочно распространения образования и здравых тенденций в массе народа» (IV, 55, курсив мой. — С. К.).

Анализируя положение западноевропейского рабочего класса конца 50-х годов, Добролюбов говорит (и притом совершенно правильно) о тяжелом положении рабочего класса, о том, что буржуазная революция («прогрессивное движение» — по терминологии Добролюбова, обусловленной цензурными условиями) привела рабочий класс к двойному гнету — гнету «старого феодализма, еще живущего в разных формах и под разными именами во всей Западной Европе, и мещанского сословия, захватившего в свои руки всю промышленную область». В результате этого — «глухо готовится новая борьба» (III, 149). Добролюбов говорит, что «дальнейшие успехи просвещения», вопреки мнению «просвещенных либералов», делу не помогут, поможет борьба рабочего класса за свое освобождение, ибо «пролетарий понимает свое положение гораздо лучше, нежели многие прекраснодушные ученые, надеющиеся на великодушные старших братьев в отношении к меньшим... Пройдет еще несколько времени, — пророчески го-

¹ «Журнал для воспитания» № 10, 1859; ср. также Собр. соч., изд. 7-е, стр. 135.

ворит Добролюбов, — и меньшие братья поймут его (т. е. свое положение. — С. К.) еще лучше» (III, 149).

Без коренной ломки производственных отношений, без решительной борьбы против эксплуататоров никакое просвещение само по себе помочь не может. «С развитием просвещения, — говорит Добролюбов, — в эксплуатирующих классах только форма эксплуатации меняется и делается более ловкой и утонченной, но сущность все-таки остается та же, пока остается попрежнему эксплуатация»¹.

Таким образом, в оценке роли просвещения в общественных отношениях Добролюбов, несмотря на ошибки идеалистического порядка, поднимается до уровня правильного понимания классовой сущности просвещения и его обусловленности характером общественных отношений.

* *

*

При разрешении вопросов воспитания и образования в собственном смысле этого слова Добролюбов высказал много интересных и ценных мыслей. Будучи знаком не только с известными работами Руссо, Песталоцци, Пирогова, но и с работами Франке, Локка, Базедова и др., Добролюбов не «заимствовал» у них отдельные положения, не «объединял» последние в нечто механически склеенное, — Добролюбов, как последовательный демократ, подходит и к вопросам воспитания с *определенных* политико-философских позиций. Коротко говоря, все то, что *соответствовало* его революционно-демократическим убеждениям, все то, что *укрепляло* эти убеждения и помогало их осуществлению, — все это находило свое выражение и в его решении вопроса о цели и содержании воспитания и образования. Конечно, эти убеждения не могли прийти к Добролюбову в готовом виде, — в его работах, особенно ранних, немало противоречий. Но это не противоречия беспринципного человека, эклектика, приводящие его к безвыходному тупику. Преодоление противоречий неуклонно приводило Добролюбова к *правильному* для того времени решению педагогических вопросов. Кроме того, необходимо всегда иметь в виду, что царская цензура, разумеется, не позволяла отчетливо и прямо ставить и разрешать вопросы в революционно-демократическом духе. Вот почему Добролюбова, как и Чернышевского, надо уметь читать между строк, надо понимать, что, например, для того, чтобы выразить свое отрицательное отношение к преподаванию религии в школе, Добролюбов в статье об Оуэне коротко, без комментариев, пишет, что Оуэн отказался от религиозного обучения. Надо оценить это отсутствие комментариев, имея в виду, что статью пишет, скажем, не Ушинский, а Добролюбов. Много статей Добролюбов посвятил вопросам жен-

¹ «Литературное наследство» № 3, 1932, предисловие Б. Резникова к «Провинциальной холере» Н. А. Добролюбова.

ского образования, которое он горячо и последовательно защищал.

Прежде чем перейти непосредственно к высказываниям Добролюбова о характере воспитания и образования, необходимо подчеркнуть, что Добролюбов придавал решающее значение в деле воспитания факторам *социального* порядка. И в частности, характер человека не рождается вместе с человеком, характер, говорит Добролюбов, «приобретается им (человеком. — С. К.) во время воспитания, устанавливаясь окончательно в последующих треволнениях жизни». Окружающая ребенка среда, в частности семья, если она «не мыслит, не движется нравственно», это — отрицательная сила, противодействующая *настоящему* воспитанию и способная мешать росту даже и весьма талантливых людей. Вот почему в противовес господствовавшей практике — «поучений» детям со стороны отцов — «богачей», «баричей» и даже «бедного люда среднего класса» («заслужи внимание начальства», «будь смирен», «исполняй беспрекословно приказание начальства», «не умничай» и т. п.) — Добролюбов требует, чтобы родители, отпуская детей в школу, учили их «надеяться на себя и на свои способности и труды», «ставить выше всего науку», «искать только истинного знания и в нем только видеть свою опору... Нас с детства наши кровные родные старались приучить к мысли о нашем ничтожестве, о нашей полной зависимости от взгляда учителя, гувернера и вообще всякого высшего по положению лица» (III, 454, 455).

Одной из наиболее интересных статей о воспитании является ранняя статья Добролюбова, написанная им в 1857 г., «Об авторитете в воспитании». Мысли, изложенные Добролюбовым в этой статье, являются как бы педагогической программой Добролюбова; он защищал, развивал и обогащал их во всей своей дальнейшей работе, все больше и больше уточняя их в соответствии со своими революционно-демократическими убеждениями.

Известная статья Пирогова «Вопросы жизни» вызвала не только горячее сочувствие Добролюбова, видевшего в этой статье протест против современной ему затхлой школы, но и дала ему возможность высказать ряд положений, идущих *далее* статьи Пирогова. Рассуждения Добролюбова по этому вопросу сводятся к следующему.

Формализм в воспитании душирует действительную жизнь и природу детей. Ребенок становится собственностью педагога, его вещью, с которой тот может делать, что ему заблагорассудится; при этой системе воспитания главным условием последней является безусловное повиновение, — «разумная» воля воспитателя должна стать на место «неразумной» воли ребенка.

Добролюбов сам еще был под свежим впечатлением того «разумного» воспитания, которое он испытывал на самом себе и которое он охарактеризовал как «педантическую гордость почтенных педагогов», соединенную с презрением к достоинству «человеческой природы вообще».

«Слепое следование» авторитету педагога, быть может, не принесло бы особого вреда ребенку, если бы речь шла об «идеальном» педагоге. Но как раз «идеальный» педагог начал бы с того, чтобы «как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения», а не требовать от него «безусловного повиновения». Тем более вредно слепое подчинение ребенка авторитету сухих, ограниченных, бездушных чиновников-учителей, насильно внедряющих «предрассудки и заблуждения старого поколения» в тонкую и впечатлительную душу ребенка. Этим, в определенных общественно-политических условиях, надолго замедляется «просвещение и совершенствование целого народа». Но «зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного, слепого* подчинения мнениям предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насиловать его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только то, *чего я хочу*, и только *так, как я хочу*, и только потому, *что я хочу*... А объявляя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти» (I, 173).

В результате воспитания, построенного на принципе «безусловного повиновения», в ребенке убивается смелость и самостоятельность ума, «мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка», он — вял и безжизнен; дитя «как труп, как автомат», становится послушным «орудием чужой воли»; вместо собственной воли, нравственной силы, — у ребенка «господствует полная бессознательность, обращающаяся потом в привычку». С такими «дарами» школа отпускает своего воспитанника «на жизненную борьбу», с такими «дарами» человек должен ратовать за свои «убеждения», которые тоже подавляются школой, если только эти убеждения направлены против рутины и косности.

Мертвому, убивающему мысль и волю ребенка воспитанию Добролюбов противопоставляет воспитание иного порядка: «Не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделять те или другие штуки по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта ведала была не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось делать человека нравственным — не по привычке, а по сознанию и убеждению» (I, 179).

Уважение к ребенку, помощь ему в его свободном, нормальном развитии, внушение ему «правильного понятия о вещах», воспитание живых и твердых убеждений, сознательная деятельность,

вытекающая из преданности «добру и правде», — это то главное, что должен иметь в виду воспитатель.

Богатство и подлинная прогрессивность этих убеждений Добролюбова становятся особенно выразительными в условиях современной Добролюбову российской действительности. В самом деле, борьба против слепого следования авторитету педагога означала борьбу против тех «охранительных начал», которые чиновник-педагог пытался внедрить в плоть и кровь детей. «Самостоятельное развитие дитяти», горячо защищаемое Добролюбовым, являлось некоторой отдушиной, в известной мере дававшей возможность ребенку видеть действительность не в кривом зеркале помещичье-дворянской школы, а такой, какой она была на самом деле, — чтобы таким путем развить критическое отношение ребенка к тогдашней тяжелой действительности. В этом именно смысле Добролюбов ратует за развитие в ребенке «нравственной силы», «правильного понятия о вещах», «твердых убеждений», способных впоследствии повести человека на борьбу против существующего строя. Самая «разумность» в воспитании — в устах Добролюбова — звучит, как призыв на борьбу против школы-морга, где ребенок становится «трупом», безвольным «орудием чужой мысли», уродливым продуктом «собачьей дрессировки».

Вот почему Добролюбов ставит задачей воспитания — возможно более полное и правильное развитие личной самостоятельности ребенка и всех духовных сил, заключающихся «в его натуре», — дать детям «настоящее понятие о вещах», «внушить им сознательные убеждения», учитывая особенности детского возраста, «приноравливаясь к природе» ребенка¹.

Вот почему «не самодурное», а настоящее образование — это такое образование, которое заставляет человека *определить свои отношения ко всему окружающему* и, определив эти отношения («каковы они есть и каковы должны быть»), добиваться приведения их «в нормальный вид» (IV, 87).

Вот почему ученье, наука должны быть ценны не сами по себе, а «своим отношением к жизни и реальным своим значением».

Внутренний смысл и значение «убеждений» понятны. Мы говорили об этом выше. Достаточно, в дополнение к сказанному, прибавить, что Добролюбов, в соответствии со своими убеждениями, является безоговорочным сторонником светской школы. В условиях царской цензуры Добролюбов, конечно, не мог об этом писать прямо, но, излагая взгляды Оуэна на воспитание, Добролюбов с сочувствием говорит о том, что Оуэн «совершенно отказался от религиозного обучения» (IV, 27). Вместе с тем Добролюбов против барабанного патриотизма, против того, чтобы заставлять детей «восхищаться тем, как мы били крамольных французов и мятежных, *неблагородных* поляков». «Лучше, —

¹ «Обзор детских журналов» в «Журнале для воспитания», 1855, кн. XII; см. также Соч., т. I, стр. 180, 181.

эзоповски замечает Добролюбов, — говорить им о людях, менее блистательных, но более спокойных, более способных навести детскую мысль на благородные гражданские стремления»¹.

Цель, которую ставит Добролюбов перед «настоящим» воспитанием и образованием, не может быть осуществлена путем узкоприкладного образования. Как и Чернышевский, Добролюбов — убежденный противник ранней специализации в образовании, вредящей «естественному, всестороннему развитию человека»².

Разбирая отчет Московской практической академии коммерческих наук, Добролюбов, в согласии с Пироговым, указывает на вред «реально-специальных школ» для детей; детям «общее человеческое образование существеннее всех практических приложений» (I, 191).

В академии, куда поступают дети с раннего возраста, общеобразовательные предметы проходятся «сжато и легко», история и естествознание начинаются с IV класса, по 2 урока в неделю, с VI класса естествознание уже носит прикладное назначение, физика преподается только в V и VI классах, география начинается раньше естествознания и т. д. Все это крайне ненормально с точки зрения *общего* образования. И Добролюбов отмечает эти стороны учебного плана как неудовлетворительные, идущие в разрез с интересами общеобразовательной подготовки детей.

В соответствии с задачами общего образования Добролюбов не ограничивает состава учебного плана какой-либо определенной отраслью знаний. Для всестороннего развития человека необходимо знакомство со всеми главнейшими отраслями знания. Но учитывая, что начатки материалистического мировоззрения, в условиях тогдашней школы, могут относительно легко проникнуть через преподавание естествознания, чем, например, истории, литературы и т. п., Добролюбов большое значение в школьном учебном плане придает естественным наукам, при условии, однако, что они преподаются не книжным путем, а «практически, наглядно, на открытом воздухе, с живыми наблюдениями и опытами»³.

Это не означает, однако, что Добролюбов игнорирует учебные предметы так называемого «гуманитарного» цикла. Напротив, Добролюбов в своих рецензиях, например, на учебники *истории* подчеркивает огромное значение исторического образования для учащихся. Так, в рецензиях на «Историю средних веков» В. Шульгина (Киев 1858) и «Руководство всеобщей истории» И. Шульгина и Б. Макина (СПб. 1858) Добролюбов требует от школьного курса истории, чтобы последний «разумно объяснил» ученикам «настоящий порядок вещей». Ученики «хотят» проследить

¹ «Журнал для воспитания», 1859, кн. VIII.

² Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, Пгтр. 1918, стр. 175—176.

³ Там же, стр. 179.

постепенное развитие тех общественных форм и условий жизни, от которых должна зависеть их собственная деятельность; ученики «хотят знать, — что же сделали старшие поколения и что после них осталось недовершенным».

Необходимо отметить, что в истории, как известно, имеет место «не только постепенное развитие» человеческого общества, но и революционное движение. Однако, мысль Добролюбова о необходимости знать прошлое, чтобы понимать настоящее, — мысль правильная. Не менее правильны и рассуждения Добролюбова о необходимости в курсе истории давать «верные факты» и освещать последние «общей идеей», т. е. идеей революционно-демократической борьбы за новую жизнь.

Во всяком случае, говоря о школьных учебных планах и подчеркивая значение естественных наук для образования молодого поколения, Добролюбов не снимает и таких предметов, как, например, литература, история, география. Однако крайне неудовлетворительная постановка этих предметов в современной Добролюбову школе была причиной его резкой и справедливой критики «унылых руководств» по этим предметам и бездарного, «верноподданнического» их преподавания.

Отстаивая «разумное» преподавание учебных предметов в школе, Добролюбов вместе с тем указывает, что общее образование не достигает своей цели, если оно не вооружает учащегося навыками к дальнейшей — вне школы — самообразовательной работе. Это замечание Добролюбова приобретает особую важность и особый смысл, если учесть, что подавляющее количество учащихся и, в первую очередь, дети из малосостоятельных (не говоря уже о беднейших) слоев населения не могли и мечтать о получении «законченного» школьного образования.



Подход Добролюбова к ребенку, это, говоря словами самого же Добролюбова, «апология прав детской природы против педагогического произвола» (I, 184). Детство является не менее важным этапом в жизни человека, чем зрелый возраст, хотя бы уже потому, что «впечатления, какие мы получаем в детстве, бывают всегда чрезвычайно сильны, живы и долговечны, оставляя в душе неизгладимые следы на всю последующую жизнь»¹. Конечно, не все «впечатления» оставляют в душе «неизгладимые следы», но что детские годы, их характер и направленность играют огромную роль в последующем развитии человека — это бесспорно.

Чрезвычайно ценной, глубоко научной чертой в высказываниях Добролюбова относительно особенностей детского возраста является мысль Добролюбова о необходимости индивидуального

¹ Н. А. Добролюбов, Собр. соч. под ред. П. И. Лебедева-Полянского, ГИХЛ 1934, т. I, стр. 128.

подхода к ребенку. Добролюбов, говоря о некоторых общих особенностях ребенка, подчеркивает, что «ребенка вообще» нет, есть ребенок крепостного крестьянина, есть ребенок «барина» и т. п. В этом отношении большое педагогическое значение имеет рецензия Добролюбова на рассказы Марка Вовчка — «Маша», «Игрушечка» и т. д., где Добролюбов сопоставляет крестьянских и «барских» детей.

В семье крепостного крестьянина обстановка складывается таким образом, что взрослые, «изведавшие, может быть, собственным горьким опытом все неудобство самостоятельных проявлений личности», внушают ребенку беспрекословную покорность чужому приказу, «отречение от собственного разума и воли». Даже умственные способности раскрываются в ребенке «как бы для того, чтобы понять весь ужас, все бедствия, какие может навлечь на человека наклонность к рассуждениям, вопросам и требованиям». «Свободная и естественная логика» заменяется «житейскими правилами», приноровленными к *рабскому* положению ребенка. Превращение ребенка в «тварь», в «вещь», подчиненную произволу «того, кому она подчинена», — вот результат *такого* общественного «порядка». Многое из этих «порядков», подкрепляемое пинками и кулаками за всякий вопрос и всякое возражение, «принимается слабым рассудком и слабою волею ребенка».

Так вырастают робкие, безответные, тупые существа. И все же — это не правило. К счастью, говорит Добролюбов, никто не в состоянии уничтожить в народе и в детях стремление к «самостоятельной деятельности и свободному рассуждению». Детские «радикальные» рассуждения, ставящие втупик взрослого человека, среди крестьянских детей, говорит Добролюбов, встречаются *чаще*, чем в детях других сословий. «Причина понятна: крестьянские дети, говоря вообще, свободнее воспитываются, отношения между младшими и старшими там проще и ближе, ребенок раньше делается деятельным членом семьи и участником *общих трудов ее* (курсив мой. — С. К.). А с другой стороны, и то много значит, что естественный здравый смысл ребенка там меньше искажается искусственными, повидимому, удовлетворительными ответами, какие находят мальчики или девочки образованного сословия» (III, 304—305).

Большая самостоятельность крестьянского ребенка — его огромное преимущество.

Низкий образовательный уровень крестьянина зависит от его тяжелого материального положения. Но если крестьянскому ребенку, в силу каких-нибудь благоприятных обстоятельств, удастся получить образование, то крестьянский мальчик «нередко образуется и развивается с удивительно быстротою»¹.

¹ Н. А. Добролюбов, Полн. собр. соч. под ред. П. И. Лебедева-Полянского, т. I, стр. 118.

Пустота же и ничтожество «добрых господ», убеждение, что «они должны жить на чужой счет», что в этом их «право, их призвание, все умственное и нравственное развитие», неумение что-либо делать, отсутствие инициативы и т. п. — все это уродует, калечит и «барских» *детей*. «Естественно человеку дышать, но не может же он дышать без воздуха; естественно зерну прозябать, но не взойдет же семя, брошенное на голую каменную плиту; так не разовьется и живой организм человеческий, попавший в среду такого бездушного, автоматического, барского существования» (III, 303, 304, 305, 313, 314).

Казарменному, огульному подходу к детям, процветавшему в старой школе, Добролюбов противопоставляет индивидуальный подход к ребенку со строгим учетом особенностей его поведения, круга его интересов и т. п. Добролюбов требует, чтобы педагог, давая ребенку общее образование, умел развить в нем и те специфические черты, которые присущи данному ребенку (наклонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, «легкость математического соображения», «поэтическое чувство» и т. п. (I, 171—172).

Одним из излюбленных «аргументов» чиновников от педагогики в пользу сурового обращения с детьми, применения угроз, огульных запрещений, наказаний и т. п. являлось «убеждение», что ребенок — «это крайне ограниченное существо, на которое можно воздействовать только принуждением». Этим самым открывался «легчайший» путь воспитания: вместо тщательно продуманного, индивидуального подхода к ребенку выдвигалась старая «нерархическая» формула, слегка «приспособленная» к школе: «не потерплю», «запору» и «пошел вон».

Добролюбов называет совершенно несостоятельными ссылки на то, что ребенок — существо крайне ограниченное, неразумное и т. п., ибо разумность — не есть нечто раз навсегда данное, а это то, что постепенно развивается и совершенствуется. С этой точки зрения, говорит Добролюбов, разумности, ума, проницательности «в детях гораздо больше, нежели предполагают» (I, 181), хотя ребенок чаще всего не умеет последовательно соображать и отчетливо выражать свои мысли. На то он и ребенок. Но у ребенка уже есть своя, хотя бы и примитивная, логика, известное понимание связи между причиной и следствием. Больше того, дети «очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и проч., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им и не походили бы на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение и умозаключение» (I, 182). И только люди, претендующие на звание «педагогов», упорно повторяют, что ребенка нельзя разумно убеждать, его надо дрессировать при помощи таких средств, как страх, обман и т. п.

То обстоятельство, что в старой школе дети плохо усваивали

учебный материал, слабо понимали его, часто не будучи в состоянии осмыслить те или иные положения, выдвигаемые в учебнике, механически зазубривали их, — свидетельствует отнюдь не о том, что дети «тупы», «плохо соображают» и т. п., а о том, что тупы и «плохо соображают» сами педагоги. Добролюбов целиком разделяет совершенно правильную мысль Жермены де-Сталь о том, что непонимание детьми преподносимого им учебного материала «происходит всегда более от темноты изложения материала, нежели от трудности самих наук» (I, 185).

Изложение учебного материала может дать необходимый педагогический эффект при условии строгого учета особенностей детского возраста. В частности, если иметь в виду «раннее детство человека», то всякий более или менее отвлеченный материал непосилен детям, ибо ребенок «еще не умеет мыслить о предметах отвлеченных» (II, 199). И лишь с ростом ребенка учебный материал может постепенно усложняться, сопровождаться более или менее сложными выводами и обобщениями.

Но одной, постепенно усложняющейся, простоты изложения учебного материала недостаточно. Надо, чтобы ребенок был *заинтересован* в том, что ему преподают. По этому вопросу Добролюбов высказал ряд метких и тонких педагогических соображений. В частности, возбуждение интереса у учащегося, умение поддержать этот интерес путем разностороннего подхода к изучаемому предмету, показа этого предмета «с разных сторон, в различной обстановке, в разнообразных соединениях, с целью возбудить самобытную деятельность учащегося»¹, — есть одно из необходимейших условий успешности обучения. Однако «интерес» в обучении, как это понимает Добролюбов, не есть голое развлекательство: «Всякая вещь, — говорит Добролюбов, — может внушать интерес только своей сущностью, а отнюдь не случайными прикрасами»². Таким образом Добролюбов говорит об интересе в *настоящем*, подлинно педагогическом значении этого слова: интерес по *существу* излагаемого учебного материала, а не по *поводу* последнего, и есть интерес в собственном смысле этого слова. Вместе с тем Добролюбов не проводит знака равенства между «интересным» и «легким». Глубокое педагогическое значение имеет замечание Добролюбова о том, что в обучении должны быть некоторые трудности (обязательно посильные для ребенка), которые ребенку необходимо, в интересах его успешного развития, преодолевать. «При начале учения дети очень неохотно принимаются за всякий урок, где им нужно много соображать и добиваться толку; они предпочитают, чтоб им все было растолковано и чтоб с их стороны требовалось только пассивное восприятие. Многие родители и заботятся об

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, стр. 118.

² Там же, стр. 311.

этом: целую толпу учителей, гувернеров и репетиторов приглашают, чтоб разжевать и положить в рот их детям всякое знание; зато такие дети и остаются на весь век обезьянами, иногда очень учеными и вообще понятливыми, но неспособными возвыситься до самобытной человеческой мысли» (III, 318). Понятно, о какой «самобытной человеческой мысли» говорит Добролюбов в условиях царской России, как не менее понятно, что носителями этой «самобытной» мысли, идущей вразрез с существовавшим тогда политическим строем, официальной наукой и т. п., были такие люди, как Чернышевский, сам Добролюбов и им подобные.

Понятно, почему Добролюбов настаивает на том, чтобы знания усваивать не одной только памятью, а и рассудком, мыслью, причем мышление должно работать не по приказу, не по схоластическим схемам, а так, «чтобы мысль была приложена к делу»¹.

Если человек действительно и по-настоящему *усваивает* (а не зазубривает) знания, то «самый процесс усвоения знаний включает в себе и рассудочную деятельность, т. е. составление суждений и умозаключений» (II, 216). Но сознательность усвоения предполагает *доброкачественность усваиваемого*. В интересах умственного развития ребенка, способности правильно рассуждать необходимо заботиться о *полноте и правильности* восприятия сообщаемых ребенку фактов, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека, об устройстве общества. «Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь того, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически не соответствующие принятому началу» (I, 182—183).

В тесной связи со сказанным находится вопрос относительно общего пути сообщения знаний детям. Правда, Добролюбов несколько односторонне, но, с точки зрения тактики борьбы со схоластической школой и ее дубовой «методой», правильно подходит к вопросу о пути познания ребенком сообщаемых ему данных науки.

Односторонне — потому что Добролюбов стоит только за индуктивное, анализирующее изложение учебного материала, тогда как на самом деле здесь необходимо правильное сочетание индукции и дедукции, хотя бы уже по одному тому, что сообщение нового материала уже опирается, при надлежащей постановке дела, на определенную сумму знаний, являющихся, по отношению к новому материалу, известным выводом, обобщением. *Правильно* — с точки зрения тактики борьбы со схоласти-

¹ Н. А. Добролюбов, Полн. собр. соч. под ред. П. И. Лебедева-Полянского, т. I, стр. 196, 197.

ческой школой, потому что в тогдашней школе преобладали догматичность, мертвое катехизаторство, пустые, бессодержательные «определения», не опирающиеся на тот или иной запас конкретных представлений у ребенка (I, 183).

Требую *сознательного* усвоения учебного материала, требуя *доброкачественности* последнего и такой педагогической работы с детьми, при которой они умели бы «мысль приложить к делу», умели теоретические знания связывать с практикой, Добролюбов, в связи с этим, выдвигает еще одно весьма ценное педагогическое правило. Добролюбов подходит к вопросу об эффективности воспитания и обучения не формально, а по существу. Учащиеся могут довольно быстро (по времени) зазубрить тот или иной закон, правило и т. п. Тот же самый закон, правило учащиеся могут *осмыслить*, по-настоящему усвоить значительно медленнее (по времени), чем путем голой зубрежки. Таким образом в первом случае процесс обучения идет *внешне* быстрее, во втором — медленнее. Но зато конечный эффект — в первом и втором случаях — несравним. В первом случае имеет место механическое и крайне непрочное запоминание, лишенное внутреннего содержания. Во втором случае ребенок, в соответствии с его возрастом, получает полноценное, *осмысленное* и, следовательно, прочное знание. Вот почему Добролюбов, учитывая особенности детского возраста, решительно возражает против *форсированного* усвоения знаний, так как память «без поддержки рассудка, скоро устает, делается неясною и неверною»¹.

Уделяя большое внимание особенностям детского возраста, считая невозможным правильное решение вопроса об обучении и воспитании детей без учета этих особенностей, Добролюбов не мог не уделить серьезного внимания вопросу о физическом воспитании детей. В статье «Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью», содержащей немало ошибочных утверждений (в духе вульгарного материализма Молешотта, на которого ссылается в этой работе Добролюбов) и даже резко антинаучных, консервативных положений (например, о меньшем развитии «рассудочной способности» у женщин, якобы зависящем от меньшего веса мозга женщины по сравнению с мозгом мужчины, и т. п.), — имеется много ценных замечаний. Добролюбов *расширяет* самое понятие физического воспитания. Забота о здоровье организма, о гармоническом развитии организма, о «правильном совершении всех его отправлений», утверждение о тесной связи между успешностью общего развития ребенка и надлежащим состоянием его физического здоровья — все это с достаточной убедительностью свидетельствует о глубоком, многостороннем подходе Добролюбова к ребенку и к вопросам воспитания и обучения.

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, стр. 116.

Добролюбов резко отрицательно относился к современным ему учебникам, не отвечавшим ни требованиям науки, ни требованиям дидактики. Эти учебники беспринципны; они похожи на «сырое тесто, к которому все липнет: и таракан, и соломинка, и уголек, и щепочка, и камешек, и кусок сахара, и зерно перца». Если из такого теста испечь «хлеб», то «есть его будет так же отвратительно, как учиться по эклектическим теориям, способным притупить и погубить всякую свежую, здоровую голову»¹.

Существовавшие тогда учебные курсы, в силу их схоластического содержания и построения, не развивали учащихся, а вызывали только «умственную усталость, притупление естественной восприимчивости и свежести чувств, неприязнь к науке вообще, уже опрофанированной в их глазах, жалкую апатию ко всем просвещенным идеям»².

Различного рода учебные руководства, с которыми тщательно знакомился Добролюбов («Руководство к изучению словесности и к практическому упражнению в сочинениях» Михаила Архангельского; «Арифметика для девиц» В. Михельсона; «Руководство всеобщей истории» И. Шульгина; «Краткое изложение русской истории» Н. Тимаева; «Учебник русского языка для уездных училищ» Ив. Сосницкого и др.), были предметом специальных высказываний Добролюбова. Он беспощадно вскрывал убожество почти всех этих учебников. Но, критикуя эти учебники, Добролюбов выдвинул и ряд совершенно определенных *положительных* требований к учебнику. Требования эти в основном сводятся к следующему.

Хороший учебник должен прежде всего сообщать «твердые положения науки», в противовес тем «знаниям», которые преподносились в подавляющей массе тогдашних учебников и которые фальсифицировались в угоду помещичье-дворянским интересам.

«Примирительные», эклектические, «благоразумные» мнения, превращающие учебники в кашу, состоящую «из самых противоположных понятий», являются «самыми вредными для истинного прогресса просвещения». Поэтому учебник должен последовательно и твердо проводить определенную теорию, причем характер этой «определенной теории» определяется уже изложенным выше требованием Добролюбова относительно строгой *научности* учебника. Иначе говоря, мысль Добролюбова о том, что в учебнике должна последовательно проводиться «определенная теория», нельзя понимать таким образом, что речь идет о *любой* теории, лишь бы она «последовательно» проводилась. *Материалистиче-*

¹ Рецензия на «Руководство к изучению словесности» М. Архангельского, «Современник», 1858, кн. I.

² Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, стр. 116.

ская теория и есть та *определенная* теория, которую защищал Добролюбов.

Что касается, в частности, учебников по истории, то эти учебники должны составляться так, чтобы «ни один факт, ни одна личность не оставались в голове учащегося одним праздным словом, а непременно возбуждали бы его мысль, воображение, даже привлекали его сердечное участие... Если нечем характеризовать лицо или событие, лучше вовсе пропустить его»¹.

Точность, простота и занимательность изложения, такая подача *научного* материала в учебнике, которая соответствовала бы возрастным особенностям детей, — обо всем этом Добролюбов неоднократно говорит в своих рецензиях на учебную литературу. «Быть понятным во всем и для всех», излагать материал так, чтобы «всякая фраза была понятна для ученика», — это «идеал всякого учебника»².

Естественным и необходимым дополнением к тому, что дети изучают по учебнику, является внеклассное детское чтение, *детская* литература. Как правило, современные Добролюбову книжки, специально написанные для детей, были крайне неудовлетворительны. Все эти «Забавы для детей первого возраста», «Праздничные досуги», «Стихотворения для детей», «Путешествия с детьми по всем странам света — не выходя из комнаты», «Сорок повестей для детей», «Картинки из естественной истории с описанием их стихами, для маленьких детей», детские журналы и т. п., — отличались тем пошленьким морализированием, той «вялостью», «бесцветностью» и бесхарактерностью, против которых решительно боролся Добролюбов. И не случайно Добролюбов рекомендует, наряду с созданием специальных книжек для детей, составление сборников избранных произведений крупных писателей-художников, так как эти произведения весьма полезны для детей, являясь «образчиками изящного изложения» литературно-художественного материала, ценного для развития детей³.

Общие требования, предъявляемые Добролюбовым к детской литературе, сводятся в основном, к следующему:

1. У автора детской книги должен быть определенный взгляд на вещи. Сам Добролюбов полагал, что только революционно-демократическая убежденность поможет автору пропитать соответствующим духом все то, что он предлагает детям. Идейный, убежденный автор не может быть равнодушен к тому литературному материалу, который преподносится детям. Но это ни в коем случае не означает, что автор должен нарочито «морализировать». Добролюбов — противник всякого рода прописной морали. Суть вопроса заключается в данном случае не в «морализировании», а в изображении самого дела так, чтобы у детей

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, стр. 281.

² Там же, стр. 194.

³ Там же, стр. 275.

при чтении рассказа «возбуждалась любовь к хорошему». Всякого рода хорошие, но отвлеченные «рассуждения» в детской книге, в детском рассказе не нужны; зато крайне важно, чтобы все эти рассуждения ясно и твердо сложились в голове автора так, «чтобы они непременно отразились и в самом простом рассказе».

2. Автор должен умело отбирать факты, полезные для умственного и нравственного развития детей. Пустота и бессодержательность недопустимы в детской книге, равно как недопустима и ее ненужная «деловитость» с массой бесполезных деталей, мелочей, отвлекающих мысль ребенка от основной идеи книги, рассеивающих его внимание и, таким образом, отводящих ребенка от той воспитательно-образовательной задачи, которая была поставлена автором в его произведении.

3. В детской книжке необходимы естественность, простота изложения и занимательность, ее приспособленность к уровню развития ребенка, к его понятиям. Все эти требования в отношении детской книги Добролюбов объединяет в одном положении: *автор должен уметь говорить с детьми*. В связи с этим интересно отметить, что Добролюбов в общем не был сторонником сказок, несмотря на то, что по своей фабуле сказки крайне занимательны для детей. Если припомнить, что в тогдашних сказках фигурировали короли, феи, «злые» и «добрые» духи, ведьмы, лешие, вурдалаки и т. п., то станет понятным, почему Добролюбов, большой защитник интересной и увлекательной книги для детей, в то же время был противником *таких* сказок. В своей рецензии на «Журнал для детей» (изд. М. Чистякова, №№ 1—24, 1895) Добролюбов правильно возражает против фантастичности, имеющей уродливый и бессмысленный характер, внушающей детям «дикие, нелепые понятия». В итоге все это, говорит Добролюбов, «в высшей степени может вредно действовать на детей».

4. Детская книжка должна иметь хорошее оформление и, в частности, хорошие картинки, которые изображали бы предметы верно и ясно.

Таковы общие требования Добролюбова к детской литературе, роль и значение которой он расценивал весьма высоко и о качестве которой считал необходимым (впрочем, как и Белинский, Чернышевский, Писарев) систематически и настойчиво говорить. Требования эти, как видно из сказанного, во многом не утратили своего значения и до настоящего времени.



Ставя определенные задачи в области воспитания и образования детей, Добролюбов прекрасно понимал ту огромную роль, которую в этом деле играет *учитель*. Однако учитель современной Добролюбову царской школы, как правило, был карикатурой на тот идеал учителя, о котором неоднократно говорит

Добролюбов. Бесправный, забытый, ограниченный и пустой «педагог» царской школы имел, в сущности, лишь одно право — безнаказанно калечить и уродовать детей, пытаясь формировать их по своему убогому образу и подобию. «Вы для ребенка, а не он для вас», — гневно говорит Добролюбов, обращаясь к тупым, бесправным, но в отношении к детям полновластным чиновникам, назначенным обучать и воспитывать детей (1, 180). Замкнутые, отгороженные от учеников китайской стеной, вечно дрожащие перед начальством, вечно боящиеся, «как бы чего ни вышло», они не могли сообщать учащимся ни интересных мыслей, ни ценных взглядов, ни понятных сведений. Они сами, по выражению Добролюбова, «бродят, как в темном лесу». «Учителя наши обыкновенно проповедуют то, что нам или вовсе не нужно, или давно известно, а что нам нужно и неизвестно, того они и сами хорошенько не знают и даже не считают нужным знать»¹.

Не приходится говорить о сельском учителе, который учит так, как его учили (таски, колотушки, розги — неизбежная «принадлежность учения»). Само положение сельского учителя таково, что он не может понять «высокой важности звания народного учителя»². «Учителями низших школ назначаются люди без всякого умственного и нравственного приготовления к этому делу, нередко проклинающие свою должность и почти всегда стыдящиеся ее в обществе». Они стыдятся не «рода своих занятий», а своего *положения*, в котором «должность писмоводителя у станового кажется им верхом благополучия»³.

Вот почему Добролюбов не любил говорить об «идеальном педагоге» (хотя Добролюбов сделал несколько интересных замечаний относительно качеств хорошего педагога, о чем будет сказано ниже). Хороший учитель — в том смысле, как это понимал Добролюбов, — неосуществимая мечта в условиях царской России. Старой школе нужен был учитель, который полностью осуществлял бы задачи, стоящие перед этой школой. Следовательно, в школе мог работать учитель, готовящий ограниченных, малограмотных, безынициативных исполнителей воли эксплуататоров. Педагогу-радикалу, не говоря уже о педагоге, который отвечал бы требованиям революционеров-разночинцев, не могло быть места в школе того времени.

И все же некоторые черты учителя, который был бы достоин этого высокого звания, обрисованы Добролюбовым довольно отчетливо.

Хороший педагог должен отличаться «ясностью, твердостью и непогрешимостью убеждений», высоким, всесторонним развитием, обширными и разнообразными познаниями, приведенными

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомин, стр. 175.

² Там же, стр. 78.

³ Там же, стр. 78—79.

«в полную гармонию с общими принципами». Самая «натура его должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях» (I, 170).

«Нравственные правила» учителя должны быть безусловно верны и строго проведены «по всем самым частным и мелочным случайностям жизни» (I, 170), причем под этими «правилами» Добролюбов разумеет те правила, которыми руководствовались лучшие революционно мыслящие люди эпохи.

Таким образом, революционно-демократические убеждения, широкое общее образование, всестороннее развитие, безукоризненное в этом смысле личное и общественное поведение учителя, его *личный* пример как педагога-гражданина, общественника — вот те качества которыми должен обладать настоящий учитель. При всех этих качествах такой учитель должен ясно представлять себе *цель* воспитания и образования. Вопрос о так называемой «хорошей методе» для хорошего учителя решается просто. «Хорошая метода» для учителя отнюдь не труднее плохой, но при одном непременном условии: нужно знать, к чему направлено ученье, какова его цель — имеется ли в виду воспитание и обучение, оторванное от жизни, или речь идет о таком воспитании, которое связано с жизнью. В первом случае в обучении господствуют мертвая методика, зубрежка и муштра. Во втором — необходима такая методика, которая делала бы преподавание конкретным, помогала бы полученные знания применять на практике, ибо «приложение учения к жизни — необходимое условие правильного воспитания и образования»¹.

Как и Чернышевский, Добролюбов требует постоянной работы преподавателя над собой, требует «перевоспитания самих себя» в соответствии с теми задачами воспитания, которые вытекают из революционно-демократических убеждений Добролюбова. Об этой черте настоящего учителя Добролюбов говорит не только в отношении учителя-практика.

При подготовке будущего педагога необходимо иметь в виду такую постановку педагогического образования, которая возбуждала бы в воспитаннике «стремление к дальнейшему самообразованию», познакомила бы будущего учителя с теми «научными приемами, при помощи которых можно с успехом самостоятельно разрабатывать науку. Педагог, отстающий от науки, неизбежно осуждает своих учащихся на такую же отсталость. Преподавание педагога, не любящего своей науки..., холодно, вяло, лишено энергии и воодушевления, которое так возбuditельно действует на учеников». И это требование звучит особенно выразительно в устах таких людей, как Чернышевский и Добролюбов: их огромная систематическая повседневная работа над собою — общезвестный факт. Достаточно посмотреть хотя бы

¹ Н. А. Добролюбов, Педагогические сочинения, сост. А. Г. Фомина, стр. 110—121.

дневники Чернышевского и Добролюбова, чтобы убедиться, как много и вдумчиво работали эти люди над собой, как внимательно *штудировали* они литературу по различным областям знания, как неустанно расширяли свой кругозор в вопросах политических, философских, экономических, в вопросах литературно-художественного творчества и т. п.

* * *

Краткий обзор педагогических высказываний Добролюбова показывает, что отдельные слабости и противоречия, имеющиеся в этих высказываниях, отнюдь не снижают общей ценности написанного Добролюбовым о просвещении, школе, воспитании и обучении. Изучение педагогических высказываний Добролюбова, как уже было сказано, представляет не только историко-педагогический интерес (что совершенно бесспорно), но имеет известное положительное значение и для настоящего времени.

Сюда можно отнести мысль Добролюбова о том, что, не игнорируя биологических особенностей ребенка, необходимо иметь в виду особое значение воспитания и общественно-политических условий, в которых живет и развивается ребенок.

С особой силой Добролюбов подчеркивает и обосновывает свое требование общего, всестороннего образования детей и воспитания из них образованных, развитых энтузиастов-общественников.

Не утратило своего значения до настоящего времени требование Добролюбова глубокого уважения и любви к ребенку со стороны педагога, тщательного изучения не абстрактного, а живого, конкретного ребенка, с его специфическими особенностями, интересами и желаниями.

Важнейшее значение имеют и до настоящего времени глубокие рассуждения Добролюбова по вопросу о возбуждении в детях интереса *по существу* изучаемого предмета, об умелом сочетании этого интереса с преодолением сильных для детей препятствий, затруднений, развивающих в ребенке мышление, сообразительность, навыки самостоятельной работы и т. п.

Вряд ли нужно доказывать правильность интереснейших указаний Добролюбова относительно развития в детях способности осмысленно и, следовательно, прочно усваивать учебный материал, уметь связывать его с практикой, уметь «мысль приложить к делу» и в то же время не спешить, не форсировать искусственно прохождение того или иного учебного материала.

Не менее интересны и глубоки соображения Добролюбова относительно учебника и детской литературы.

Наконец, требования Добролюбова к учителю, высокая оценка роли и значения широко образованного учителя-гражданина в подготовке молодого поколения являются также, бесспорно, сильными сторонами педагогического «крело» великого критика и писателя.

Понятно, что только теперь, только в условиях советской действительности практически осуществляется все то ценное, о чем полунамеками, полувывысказываниями приходилось говорить Н. А. Добролюбову в удушающей обстановке темной, неграмотной, полудикой царской России. Но тем дороже для нас Добролюбов, которого не случайно игнорировали и педагоги-мракобесы и педагоги-«либералы» старой России. Он вышел из лагеря, подготовившего почву для третьего поколения революционеров, водрузивших красное знамя в стране, где гигантски растет подлинная социалистическая культура.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ
Н. А. ДОБРОЛЮБОВА

1. ОПИСАНИЕ ГЛАВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В НЫНЕШНЕМ ЕГО СОСТОЯНИИ.

СПБ 1856.

АКТ ДЕВЯТОГО ВЫПУСКА СТУДЕНТОВ ГЛАВНОГО ПЕДА- ГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА.

21 июня 1856 г., СПБ 1856¹.

Обе эти книжки изданы почти в одно время и служат необходимым дополнением одна другой. *Описание* представляет нам состояние Института во всех частях его жизни и управления. Акт заключает в себе отчет об учебной деятельности Института за истекший академический год и речь профессора Лоренца, на латинском языке, *о том, с какой целью император Николай учредил Педагогический институт.*

Педагогический институт, бесспорно, есть одно из важнейших учебных заведений наших, по тому влиянию, какое могут иметь его воспитанники, все делающиеся учителями в гимназиях, на развитие просвещения в нашем отечестве. Знания, убеждения, направление, принятое ими, не остаются только их достоянием, а передаются ими новому поколению, идущему по следам их. Поэтому все, что касается Института, должно возбуждать живейшее любопытство во всех, кому дорого отечественное просвещение, и мы с особенным удовольствием обращаем внимание читателей

¹ Напечатано в «Современнике», 1856, кн. VIII. В «Полн. собр. соч.» (изд. 7-е, 1908) помещено в т. I, стр. 156—160. Эта, полная тонкой иронии статья разоблачила казарменный внутренний строй и «законопослушное» содержание работы Института. «Бекетов (цензор) рассказал мне, — пишет Добролюбов в дневнике 13 января 1857 г., — сколько хлопот было из-за рецензии институтского акта в «Современнике». К нему присылали, к Панаеву (редактору «Современника». — С. К.), присылали, чтобы узнать автора статьи (статья не была подписана Добролюбовым. — С. К.), и наконец, свалили ее на Чернышевского, а его (цензора. — С. К.) успели даже очернить перед министерством» («Юбилейный сборник Литературного фонда», Спб. 1909, стр. 308). По словам Чернышевского, статья, доставила ему «бесчисленные оvation» (Соч. Чернышевского, т. VIII, стр. 361).

на изданиям ныне брошюры, из которых можно получить довольно полное понятие об устройстве и значении Института.

Начнем с речи. Профессор Лоренц избрал предметом ее чрезвычайно важный вопрос и в начале речи прекрасно, хотя и кратко, обрисовывает деятельность Карла Великого для распространения образованности; затем, сравнивая с ним в бозе почивающего государя императора Николая I, говорит о цели учреждения Института и необходимейших предметах общего образования. Хотя речь профессора Лоренца, по обычаю сочинений подобного рода, написана очень красноречивым слогом, но, тем не менее, в ней встречается несколько мыслей, в которых мы узнаем проницательный ум историка, столь уважаемого нами за его курс всеобщей истории. Говоря о цели учреждения Института, г. Лоренц прекрасно выражает ее в следующих кратких чертах: «Государь император хотел, чтобы общественное и частное воспитание утверждалось на прочных основаниях и следовало тому направлению, которое не приводит только к гуманности грубые нравы и делает из пустых и бесплодных людей благородных и полезных членов общества, но которое особенно укореняет в душе страх божий, любовь к отечеству и повиновению начальству» (стр. 9).

К достижению этих высоких целей направлено все устройство Института, сведения о котором сообщаются в «Описании» его. Строжайший надзор и проверка всех действий студентов, предупреждение всякого случая, где бы студенты могли действовать сами по себе, подведение всех возможных случайностей под неизменные правила Устава доведены здесь до изумительного совершенства. Студенты ни в чем не предоставлены самим себе; попечительное начальство следит за ними на каждом шагу и определяет их действие до малейших подробностей. «На лекциях профессора не ограничиваются чтением лекций, но постоянно обращаются к учащимся с вопросами и, по надлежащим с их стороны усвоении пройденных предметов, заставляют самих студентов о них объясняться» («Опис.», стр. 12). Учебными книгами студенты снабжаются «по требованию преподавателей и распоряжению инспектора» (стр. 20), а из неучебных могут брать из библиотеки только «книги, одобряемые профессором, с разрешения директора или инспектора, и не более, как по одному сочинению для каждого из изучаемых ими предметов»¹ (стр. 21). Независимо от наблюдения профессоров и прочих преподавателей

¹ Впрочем, на стр. 16 сказано, что для некоторых специальных ученых исследований по части филологии и истории студенты, по указанию профессоров, получали доступ в Императорскую публичную библиотеку и в Румянцевский музей. Здесь, конечно, нужно разуметь доступ со стороны самого начальства Института, которое без указания профессоров не позволяет студентам бывать в Библиотеке и Музее, но никак не со стороны начальства этих последних учреждений, которые открывают доступ к своим сокровищам всем и каждому, без всяких особенных ходатайств и указаний (прим. Н. А. Добролюбова).

за поведением студентов, в классах общий надзор за благоустройством и тишиною учащихся имеет еще инспектор (стр. 22). Весь день студентов распределен очень подробно. Вот что говорит «Описание» (стр. 23—24):

«В 7 часов утра студенты должны быть чисто, опрятно и по форме одеты и собираются в классных комнатах для приготовления уроков. В 8 часов они все в порядке идут в столовую на молитву и занимают там каждый определенное место. После утренних молитв читаются апостол и евангелия, по положению православной церкви, на церковно-славянском языке. По окончании евангелия студенты завтракают. В 9 часов начинаются классы и продолжаются до 3 часов. В классах студенты занимают определенные места, назначаемые им по успехам и поведению. В $3\frac{1}{4}$ часа студенты обедают за общим столом, соблюдая благопристойность. Во время стола они могут говорить о предметах лекций своих, без нарушения общей тишины, со всею скромностью, отличающею людей образованных. От $4\frac{1}{2}$ до 6 в I и II курсах лекции. Студенты старших курсов употребляют это время на самостоятельные занятия и отдохновение; в младших — студентам дается для отдохновения один час по окончании послеобеденной лекции. Посещение студентов посторонними лицами дозволяется в свободное от занятий время, с крайнею осмотрительностью, не иначе, как в приемной зале, и, притом, всякий раз с разрешения директора. В 7 часов все собираются в классных комнатах, для повторения и приготовления уроков. В $8\frac{1}{2}$ часов ужин и потом вечерняя молитва. После вечерней молитвы и кратковременного отдохновения студенты занимаются приготовлением своих уроков до $10\frac{1}{2}$ часов и потом отправляются в спальни, в сопровождении своих надзирателей».

Таким образом, мы видим, что не только учебные занятия студентов, или, как говорит «Описание», составленное г. Смирновым, *приготовление ими уроков*, но даже предметы их разговора, места в классах и за столом, свидания с знакомыми, отдохновение и *самостоятельные занятия*, — все определяется Уставом до мельчайших подробностей. Чтобы не было упущений во всем этом, «при студентах неотлучно находятся комнатные надзиратели, наблюдающие неусыпно за всеми их действиями. Им помогают в этом старшие, избираемые из отличных студентов» («Опис.», стр. 23). Кроме того, старший надзиратель наблюдает над всеми их поступками и старается вселять в них чувства чести и добродетели, наблюдая, чтобы они возвращались во-время с прогулок и из отпусков и не оставались праздными в назначенные для повторения уроков и приготовления к классам часы (стр. 25—26). «Директор также имеет неусыпное попечение об успехах и поведении студентов и употребляет все зависящие от него меры к поощрению прилежания и благонравия» (стр. 7).

«Для поощрения же употребляются следующие средства:

1) предоставление первых мест в классах, за столом и в комнатах; 2) избрание отличных студентов в старшие (для надзора за товарищами); 3) похвальный отзыв о студенте в присутствии директора» (стр. 25).

Чтобы показать, до какой степени простирается предусмотрительность институтского начальства, выпишем еще несколько статей из «Описания». Студенты обязываются «в дортуарах не отворять форточек и труб, а в репетиционных и классных залах не трогать ламп и наблюдать осторожность в отношении к мебели и паркетным полам» (стр. 41). «Дежурные надзиратели обязаны наблюдать, чтобы студенты, идучи в церковь, в столовую, классы или выходя со двора, были застегнуты на все пуговицы» (стр. 43). При встрече с высшими известными лицами требуется соблюдение должной учтивости, как это исполняется в отношении к начальникам и наставникам.

Из всего этого читатели могут видеть, как ревностно стремится Педагогический институт к своей цели. Вся история его служит тому подтверждением. В приложении к «Описанию» напечатан алфавитный список выпущенных в учебную службу из Института в продолжение 28 лет его существования. Число их простирается до 575, и между ними мы находим 10 имен, получивших некоторую известность в литературе или науке (в том числе г. Касторский, двое гг. Лавровских и г. Лешков). Но по службе студенты идут весьма счастливо: по указаниям г. Смирнова, уже более 30 из них занимают места директоров и инспекторов гимназий или штатных смотрителей училищ. Это может служить самым красноречивым доказательством, что идеи строгой подчиненности и тщательного исполнения приказаний начальства особенно сильно вкореняются в душах студентов и не оставляются ими и по выходе из заведения, во все время их службы.

Лежащий перед нами *Акт с напутственным словом* директора института И. И. Давыдова и благодарственной речью одного из окончивших курс студентов Александра Чистякова подтверждает ту же истину. Почтенный директор Института торжественно свидетельствует здесь свою радость о том, что окончившие курс студенты «готовы знаниями своими и верною службою государю принести честь месту своего воспитания», и только опасается, чтобы они, лишаясь руководства наставников и воспитателей, не ослепились приобретенною ими мудростью. Для избежания этого он рекомендует им, как лучшее средство, «сознание своей слабости и испрашивание помощи всемогущего», скрепляя свой совет назидательным изречением одного учителя церкви: «Не надо знать, чтобы веровать, а должно веровать, дабы знать».

Студент Чистяков отвечал на это речью, исполненной мыслей и чувствований чисто отроческих и ученических, каких, конечно, и следовало ожидать от системы институтского воспитания, к которой студенты не могут не чувствовать самой горячей признательности.

Этого уже было бы довольно, чтобы судить о высоком совершенстве, которого достиг Главный педагогический институт; в помещенном «Акте» его мы находим об этом свидетельства еще более ясные. В прошедшем году «Отчет» г. Смирнова заключался тем, что Институт *сделал ощутительные успехи в стремлении к предназначенной ему цели*; ныне же он достиг полного совершенства, по единогласному свидетельству воспитателей и воспитанников. Благодарственная речь студента Чистякова называет Институт *«средоточием умственной жизни»* и говорит, что здесь «все потребности души были предупреждены и удовлетворены»: едва ли хоть одно из наших заведений может похвалиться подобным совершенством!

Отрадно слышать такое беспристрастное признание собственных заслуг, и еще отраднее видеть, что оно вполне подтверждается каждою строкою правдивого и откровенного «Отчета». После всего этого справедливо можно надеяться, что вышедшие из Института сеятели соберут обильную жатву на поприще службы и гражданского благочиния.

Но, занявшись внутренним устройством Института и увлеченные горячим участием к его совершенствам, мы было позабыли сообщить факты о внешнем его состоянии. Спешим исправить свою вину, представляя цифры из «Отчета».

Число студентов в Институте нельзя определить с точностью, потому что на стр. 5-й напечатано: «Ныне состоят в Институте 107 студентов; из них 27 окончивших полный курс, 81 продолжающих учение» — явная ошибка, для разрешения которой мы сочли число студентов по приложенному тут же списку (стр. 19—22); но там оказалось продолжающих курс только 78. Таким образом, число студентов Института колеблется между 105, 107 и 108.

В течение года выбыло из Института 12 студентов. Причины этого безвременного выбытия не указаны.

Ныне окончившие курс студенты пробыли в Институте пять лет (вследствие разделения двухгодичных курсов на годичные, в прошлом году), и после этого 17 из них выпущены старшими учителями гимназий, а 10 — младшими. Двое получили золотые медали, 7 человек — серебряные.

Большая часть из окончивших курс — в «Отчете» названо 19 студентов — представили диссертации для получения степени. Из продолжающих курс пять студентов тоже представили сочинения, поименованные в «Отчете».

Результат этих цифр, конечно, неблестящ, даже по сравнению с прежними годами того же Педагогического института; но еще раз повторим, что все это с избытком заменяется нравственными совершенствами, которые так хорошо развиваются вышеуказанными *поощрениями и кондуктными списками*, имеющими, по словам г. Смирнова, «решительное влияние на определение достоинства студентов».

Во всяком случае, обозрев общий характер устройства Института, мы имеем полное право сказать, что он во всем остается верен мыслям, выраженным в этих словах его непосредственного начальника и руководителя: «Мудрость земная не дает того, что озаряет путь жизни, часто омрачаемый страстями и заблуждениями. Не надобно знать, чтоб веровать, а должно веровать, чтобы знать».

II. О ЗНАЧЕНИИ АВТОРИТЕТА В ВОСПИТАНИИ. МЫСЛИ ПО ПОВОДУ «ВОПРОСОВ ЖИЗНИ» г. ПИРОГОВА ¹

Умственное движение, возбужденное в нашем обществе событиями последних годов, обратилось недавно и к вопросам о воспитании. Теперь у нас основано уже два педагогических журнала ² и, кроме того, статьи о воспитании появляются от времени до времени и в других изданиях. Но первый обратил внимание на это важное дело «Морской сборник», поместивший в начале прошлого года статью о воспитании г. Бема, за которую последовали и другие статьи более или менее справедливые. Многие из этих статей находили сочувствие в читателях, но ни одна из них не имела такого полного и блестящего успеха, как «Вопросы жизни» г. Пирогова. Они поразили всех — и светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. Все, читавшие статью Пирогова, были от нее в восторге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы. В этом случае общество предупредило даже литературную критику, которая только подтвердила общие похвалы, не пускаясь в подробный анализ статьи и не делая никаких своих заключений. Это явление весьма много говорит в пользу русской публики, и оно тем более замечательно, что статья г. Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствова-

¹ Напечатано в «Современнике», 1857, кн. V, под заглавием — «Несколько слов о воспитании». В «Полн. собр. соч.» (7-е изд., 1908), см. т. I, стр. 168—185. «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова (1810—1881) вызвали весьма положительные отзывы со стороны Чернышевского и Добролюбова, так как в этой статье Пирогов выдвинул мысль о необходимости общего образования, предшествующего специальному образованию. В противовес казенной «педагогике», глушившей ребенка, Пирогов поставил вопрос о вдумчивом, педагогически-тактичном подходе к ребенку, дабы воспитать в ребенке прежде всего «человека», а не «офицера», «чиновника» и т. п. В дальнейшем Пирогов пошел на компромисс (в частности — в вопросе о физических наказаниях, о «классическом» и «реальном» образовании). Вообще же педагогические взгляды Пирогова не отличались ни особой последовательностью, ни радикализмом. — С. К.

² «Русский педагогический вестник» (редактор — Н. Вышнеградский) и «Журнал для воспитания» (редактор — А. А. Чумиков). — С. К.

ниями или пышными возгласами для усыпления нерадивых отцов и воспитателей, вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду, не обинуясь говорит о том, что у нас есть дурного, смело и горячо, во имя высочайших вечных истин¹, преследует мелкие интересы века, узкие понятия, своекорыстные стремления, господствующие в современном обществе. Сочувствие публики к такой статье имеет глубокий, святой смысл. Значит, при всем своем несовершенстве, при всех увлечениях на практике, общество наше хочет и умеет, по крайней мере, понимать, что хорошо и справедливо, к чему должно стремиться. Оно уже имеет столько внутренней силы, что не пугается сознания своих недостатков, а сознание прошедшего и настоящего зла есть лучшее ручательство за возможность добра в будущем. С глубокой радостью и искренним сочувствием приветствуя этот благородный порыв русских людей², мы решаемся высказать по поводу статьи г. Пирогова несколько соображений, на которые наводит юна всякого мыслящего читателя. Делаем это с тем большею смелостью, что до сих пор нигде еще не встречали более честного развития тех мыслей, которые заключаются в общих афористических положениях г. Пирогова.

Сущность мыслей, изложенных в «Вопросах жизни», состоит в следующем: главные и высшие основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, окончивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости или отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, или следовать своим правилам и убеждениям, становясь таким образом противниками общественного направления. Но жертвовать святыми высшими убеждениями для житейских расчетов — слишком безнравственно и отвратительно; а идти против общества — где же взять силы на это? К такой борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вкоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т. п. Между тем, вступая в жизнь, человек хочет иметь какое-нибудь убеждение, хочет определить, что он такое, какая его цель и назначение. Всмотревшись в себя, он находит уже готовое решение этих вопросов, данное воспитанием, а, присматриваясь к обществу, видит в нем стремления, совершенно противоположные этим решениям. Он хочет бороться со злом и ложью, — но здесь-то и

¹ Это идеалистическое утверждение Добролюбова (о «вечных истинах») характерно для его ранних работ. — С. К.

² «Общество», «благородный порыв русских людей» и т. п. — все это свидетельствует о расплывчатом, неопределенном подходе молодого Добролюбова в этой статье к общественным вопросам. — С. К.

оказывается вся несостоятельность его прежнего воспитания: он не подготовлен к борьбе, он должен сначала перевоспитать себя, чтобы выйти на арену бойца... А, между тем, годы летят, жизнь не ждёт, нужно действовать... и человек действует, как попало, часто падая под бременем тяжелых вопросов, увлекаясь стремительным течением толпы то в ту, то в другую сторону, — потому что сам собою он не умеет действовать, в нем не воспитан внутренний человек, в нем нет убеждений. А убеждения даются нелегко: только тот может иметь их, кто *приучен с ранних лет принципиально смотреть в себя*, кто приучен с первых лет жизни *любить искренне правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным, как с наставниками, так и с сверстниками*.

На этом останавливается г. Пирогов. Он указывает зло в воспитании и доказывает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает понимать и угадывать причину зла: преобладание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний человек, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными — этого г. Пирогов не разбирает подробно, а опять предоставляет только угадывать. Мы решаемся высказать здесь несколько мыслей об этом, родившихся в нас по прочтении «Вопросов жизни».

Трактуя с своих педагогических высот вопросы о воспитании, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного недоставало: не спросили самих овец. Так точно большая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, общепсихологической и т. п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых... Оттого дитя нередко жертвуется педагогическим расчетам. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своею собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно. «Дитя не должно иметь своей собственной воли, — говорят премудрые педагоги, — оно должно слепо подчиняться требованиям родителей, учителей, вообще старших. Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение — главное и единственное необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя».

Не правда ли, что все это кажется очень логическим и справедливым? Но, припоминая характеристику этого *разумного*

воспитания, сделанную в «Вопросах жизни», и сами еще не слишком отдаленные от впечатлений собственного воспитания и учения, мы не можем без недоверчивой улыбки слушать логические рассуждения. Все они, очевидно, обнаруживают только одно: страшную, педантическую гордость почтенных педагогов, соединенную с презрением к достоинству человеческой природы вообще. Говоря, что в лице воспитателя осуществляются для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недостижимую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Нетрудно, конечно, согласиться, что если бы возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло бы особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедления самостоятельного развития личностей). Но, во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А, во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время было бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага. Для этого требуется слишком много условий. Прежде всего, нравственные правила воспитателя должны быть безусловно верны и строго проведены по всем, самым частным и мелочным случайностям жизни. Темных вопросов, сомнительных случаев для него никогда и никаких не должно быть: иначе — что же он станет делать, если в подобном случае придется приказывать ребенку, который всякое предписание исполняет безусловно, следовательно, вызвать на рассуждение и соображение никак не может? Кроме того, в воспитателе предполагается еще при этом совершенное бесстрашие: он не может увлечься ни гневом, ни любовью, не может чувствовать лени и утомления, для него не может существовать хорошее и дурное расположение духа, он должен быть не обыкновенным человеком, а особенного рода снарядом, в котором должен, без всяких уклонений, осуществляться нравственный закон. Но, сколько нам известно, подобные снаряды еще не изобретены, а если иные и объявляют, будто они открыли секрет такого изобретения, то в этом опять выражается только их презрение к человеческой природе и желание во что бы то ни стало не походить на людей. Если же в воспитателе допустить возможность увлечения, то как можно поручиться за безусловную непогрешимость его действий в отношении к ребенку? И не лучше ли с самых первых лет приучать ребенка к разумному рассуждению, чтобы он как можно скорее приобрел умение и силы не следовать нашим приказаниям, когда мы приказываем дурно?

В умственном отношении от идеального наставника тоже требуется ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими

принципами. Самая натура его должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях. Иначе, что выйдет, если учитель будет, например, восхищаться Державиным и заставит ученика учить оду «Бог», а тому нравится уже Пушкин, а ода «Бог» представляет совершенно непонятный набор слов? Что, если целый год морят над музыкальными гаммами ребенка, у которого пальцы давно уже свободно бегают по клавишам и который только и порывается играть и играть?.. Что, если дитя восхищается картиной, статуей, пьесой, любит цветы, насекомыми, с любопытством всматривается в какой-нибудь физический или химический прибор, обращается к своему воспитателю с вопросом, а тот не в состоянии ничего объяснить?.. Тут уже плохое безусловное повиновение! А много ли найдется наставников и воспитателей, которые бы умели объяснить *все* детские вопросы? Многим, конечно, не раз случалось видеть, как иногда семи- или восьмилетнее бойкое дитя забьет в пух и поставит втупик иного почтенного старичка. А между тем этот почтенный старичок имеет своего воспитанника, который обязан безусловно его слушаться!.. Этот уж, конечно, никого втупик не поставит.

Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался, а требующий только, чтобы он слушался, должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить *все* вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще. Откроет ли он в ребенке склонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков, и пр. и пр., — он должен быть вполне способен развить все это в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит, чтобы руководить других. А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.

Но даже если мы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко, далеко не всегда), то, во всяком случае, он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за 20—30 лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их чуждыми. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится: старание совершенно естественное и понятное, но, тем не менее, вредное в высшей степени, как скоро оно доходит до стеснения собственной воли и ума ребенка.

Из этого происходит то, что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых придется ему действовать, совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха и ведет к мертвой неподвижности и застою, влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе.

Если предрассудки и заблуждения старого поколения насилино с малых лет вкореняются во впечатлительной душе ребенка, то просвещение и совершенствование целого народа надолго замедляется этим несчастным обстоятельством. Горький опыт жизни убеждает, правда, целое поколение в неверности того, о чем толковали ему в детстве, и человек теряет часть своего детского энтузиазма к давним внушениям, не оправданным жизнью; но все еще по привычке он держится этих внушений и передает их детям, только с меньшею восторженностью, чем ему самому передавали их. Новое поколение утрачивает еще частичку благоговения к внушенным мнениям; но зато родовая привычка усиливается, и чем дальше, тем бессознательнее, и потому самому тем крепче держится народ за предания отцов. Нужно, чтобы жизнь сделала невозможным приложения этих, давно ставших мертвыми, преданий; нужно, чтобы явился мощный гений мысли, чтобы заставить общество почувствовать нужду и возможность изменения в принятых неразумных началах. И после этого открытия, — как медленно, как слабо принимается новая мысль, как долго не проникает она в глубину души людей и не распространяется на массы! Прошли столетия после того, как указано движение земли, а до сих пор простолюдин наш, слыша беспрестанно, что солнышко взошло и закатилось, смотрит на него, как на огромный фонарь, подвигающийся по небесному своду от востока до запада. Девять веков уже Россия оглашается божественным учением христианства¹; но в народе до сих пор живы поверья о домовых, водяных и леших. Даже те, которые впоследствии теоретически освобождаются от детских верований, на практике долго еще им подчиняются. Много есть образованных людей, имеющих хорошее понятие о явлениях электричества и все-таки прячущихся от ужаса в темную комнату во время грома; точно так же как есть множество других, достигших до умения рассуждать об истинном достоинстве человека и все-таки в своем знакомом ценящих более всего изящество французского выговора и модный жилет. Отчего происходит это, как не от влияния неразумных впечатлений детства, перешедших к ребенку, по не-

¹ В годы своего пребывания в Главном педагогическом институте и непосредственно после окончания Института Добролюбов еще не порвал окончательно с религией. — С. К.

счастью, от тех, кого он любит и уважает?.. «Влияние старших поколений на младшие неизбежно, — скажете вы, — и его нельзя уничтожить, тем более, что, при дурных сторонах, оно имеет и много хороших: все сокровища знаний, собранных в прошедших веках, передаются ребенку именно под этим влиянием, и без него нельзя поставить человека на ту точку, с которой он должен начать в жизни собственное продолжение всего, что до него было сделано человечеством». Возражение совершенно справедливое, и мы поступили бы безумно, если бы стали требовать уничтожения того, что естественно, само по себе, является, существует и уничтожиться не может. Но мы видим также причины и ратовать за то, что неизбежно само по себе. Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого происходит неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины. Мы говорим только о том, — зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного, слепого* подчинения *мнению* предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только *то, чего я хочу*, и только *так, как я хочу*, и только *потому, что я хочу*?.. А объявляя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти. Как это вредно действует на все нравственное существо ребенка, ясно можно видеть из бесчисленных опытов, равно как и из теоретических соображений. Представим некоторые из них.

Прежде всего определим яснее, что нужно разуметь под *безусловным* повиновением. *Безусловный* — значит независящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возможных случайностях, не происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, но существующий само-бытно и сам в себе заключающий свое оправдание. Таково именно бывает повиновение, которое требуют у нас от детей и которого необходимость еще недавно доказывал весьма сильно в «Морском сборнике» (1856 г., № 14) г. пастор Зедергольм. Из этого следует, что ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо верить своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешимыми, а все остальное несправедливым, и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо.

Посмотрим же, какое психологическое действие может произвести подобное отречение от своей воли в дитяти.

Предположим сначала идеальных воспитателей и наставников. Их внушения всегда справедливы, всегда последовательны, всегда соразмерны со степенью духовного развития ребенка; они сами любимы и уважаемы детьми. Предположим, что подобные вос-

питатели требуют от детей повиновения *безусловного*, а не *разумного*. Что из этого выходит?

Отдается приказание; ребенок исполняет его беспрекословно; за это его хвалят и награждают. Но в самом поступке нет ничего достойного награды, — ребенок потому и исполнил приказ тотчас, что приказанное дело казалось ему совершенно естественным, что это согласно было с его собственным желанием; за что же его хвалят? — Очевидно, за послушание.

Дается другое приказание; воспитаннику оно не нравится, он находит его несправедливым, неуместным и представляет свои возражения. Ему говорят, чтобы слушался, а не рассуждал, и гневаются. Он поневоле повинуется. Но мысль, что его возражения были справедливы, остается у него во всей силе; за что же, значит, бранили его? — Ясно, за что — за непослушание.

Подобные случаи повторяются часто, и в душе ребенка мало-помалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое последование авторитету.

Вы скажете, что впоследствии, сделавшись поумнее, воспитанник сам поймет, как разумны были приказания воспитателя. Это, конечно, и бывает очень часто, и это прекрасно, но только для воспитателя, который таким образом приобретает себе более уважения, — но никак не для воспитанника, на которого все подобные открытия имеют совершенно противное влияние. Увидевши через год, через месяц, неделю, день, час, наконец, но, в всяком случае, поздно (потому что дело уже сделано, и сделано не по убеждению, а по приказу), — увидевши, что его противоречие было глупо и неосновательно, ребенок теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... А может быть, думает он, что-нибудь тут не так... Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я неправ... Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях — черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одаренных замечательной силой соображения в теории, но не имеющих отваги осуществить свои мысли на практике.

А что еще, если ребенок прав в абсолютном смысле, если его противоречие было истинно с точки зрения высших принципов, а несообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это; так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, то мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней...

Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, — он находит

несправедливым это запрещение; но через неделю, на одном вечере, другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма: два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: вот видишь, что может выйти из этого?..

Мальчик входит в близкие отношения со старым слугой; гордый гувернер бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушает и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик-слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; гувернер, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался! погоди, он тебя еще бить будет, если станешь попрежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком, как будто в преступлении.

Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно, — стан выпрямить, итти плавно, голову держать прямо, говорить только, когда спрашивают, и т. п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и все такие резвые, веселые; они бегают шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!..

И тому подобное. Рассудите беспристрастно, насколько безусловное повиновение служит здесь к развитию нравственного чувства. Не убивает ли, напротив, такое воспитание и тех добрых, святых начал, которые природны ребенку? Не естественно ли, что при этом он примет исключение за правило, извращенный порядок за естественный? И кто в этом будет виноват? Неужели сам он?

А между тем, какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях и исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела!.. Правда, тогда многим воспитателям пришлось бы отступить от своего дела, потому что их воспитанники доказали бы им, что они не умеют приказывать!

Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, безусловное повиновение вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только оно *начинается*, а не прямо рождается с ними). Это сознание необходимо требует удовле-

ния, состоящего в возможности следовать *своим* стремлениям, а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей. Как скоро разумные стремления ребенка удовлетворяются, т. е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выражает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда, вместо сознательной личной жизни, дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием чужой воли — тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка: он становится угрюм, вял, безжизнен, выражает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений. В отношении к самому воспитателю, до тех пор пока не усвоит себе *безусловного* достоинства машины, воспитанник бывает очень раздражителен и недоверчив. Да и впоследствии, успевши даже до некоторой степени обезличить себя, он все-таки остается в неприятных отношениях к воспитателю, требующему только *безусловного* исполнения приказаний, справедливо, хотя и смутным инстинктом постигая в нем притеснителя и врага своей личности, от которой, при всех усилиях, человек никогда не может совершенно отрешиться.

Нужно ли говорить о том губительном влиянии, какое производит привычка к *безусловному* повиновению на развитие воли? Кажется, совершенно излишне, и мы бы охотно прошли молчанием этот пункт, если бы не имели пред глазами странных положений г. Зедергольма («Морской сборник», № 14, стр. 38—39), утверждающего, что «усилие, которое делает дитя, чтобы преодолеть собственную волю и подчинить ее чужой, развивает его *нравственную силу* (!). Этим одним возбуждается в душе его первое проявление нравственности, первая нравственная борьба, и только с нее начинается собственно *человеческая* жизнь. А от беспрестанного упражнения в этой борьбе силы его воли укрепятся так, что он после, когда его воспитание окончено, в состоянии повиноваться *самому себе* и исполнять то, что рассудок и совесть требуют от него». Все это рассуждение очень напоминает нам одного благоразумного родителя, который, желая развить в сыне телесную ловкость, клал его спиною поперек на узкую доску, поднятую аршина на полтора от земли, и заставлял таким образом балансировать. Ребенок болтал руками и ногами, стараясь найти себе точку опоры, не находил ее, изнемогал и со страшным криком скатывался с доски. Развился он при таких умных мерах очень уродливо, да еще вдобавок никогда не мог впоследствии даже пройти моста без внутреннего содрогания. Вообще эта система — клин клином выбивать — давно у нас из-

вестна, и давно мы видим ее страшные результаты. Дитя боится темноты — его запирают в темную комнату; дитя питает отвращение к какому-нибудь кушанью — его целую неделю кормят нарочно этим кушаньем; дитя любит сидеть за книжкой — его посылают гулять; оно хочет бегать — ему велит сидеть на месте, — и это делается весьма часто не из сознания необходимости или пользы того, что приказывают, а из чистых и бескорыстных педагогических видов, — чтобы приучить ребенка к послушанию... Впрочем, наши практические воспитатели несколько последовательнее г. Зедергольма, — они просто говорят: «Нужно привыкать к покорности; если теперь его характер не переломить, то уже после поздно будет». Таким образом, они откровенно признаются, что имеют в виду подарить обществу будущих Молчалиных. Но г. Зедергольм уверяет, что послушанием укрепляется сила воли! Да помилуйте, ведь это все равно, как если бы я, уничтожая всякий порыв рассудка в моем воспитаннике, каждый раз говоря ему: не рассуждайте (как и делается обыкновенно у воспитателей, требующих безусловного повиновения), вздумал бы вывести такого рода заключение: «Этим развиваются его умственные способности, потому что тут он должен соображать внутренне и взвешивать справедливость моего мнения и несправедливость своих возражений». Не правда ли, что это столь же логическое предположение, как и г. Зедергольма? И как легко таким образом воспитывать детей!

Напрасно г. Зедергольм указывает на *борьбу*. Здесь, собственно, нет борьбы, а есть только уступка без бою, которая при частом повторении производит не крепость воли, а нравственное расслабление. Да и если и бывает в самом деле борьба, то самая неразумная: с одной стороны — внутренняя сила, природное влечение, которое ребенку представляется правильным, а с другой — внешнее, непонятное давление чужого произвола или того, что ребенок считает произволом... При *безусловном* повиновении победа обыкновенно остается на стороне *внешней* силы, и это обстоятельство неизбежно должно убить внутреннюю энергию и отбить охоту от противодействия внешним влияниям. При этом не нужно упускать из виду еще одного обстоятельства: многие из приказаний, отдаваемых ребенку, бывают такого рода, что он не имеет еще о них определенного мнения и ему лично все равно — исполнить их или не исполнить. Не понимая, зачем и почему, он делает то, что велено, только потому, что это велено. Тут уже борьбы никакой нет, а господствует полная бессознательность, обращающаяся потом в привычку. Воспитанный таким образом человек во всю свою жизнь остается под различными влияниями, которые определяются не разумной необходимостью, не обдуманым выбором, а просто случаем. В чьи руки человек прежде всего попадет, тому будет следовать.

Каково влияние *безусловных* приказаний на *созесть* (на что указывает также г. Зедергольм), можно понять из всего, что было

до сих пор сказано. Привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано».

Это все следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения. Но вспомните еще, сколько с ней сопряжено других неудобств, являющихся при исполнении. Приказания воспитателя могут быть несправедливы, непоследовательны и, таким образом, будут искажать природную логику ребенка. Если наставников и воспитателей несколько, они могут противоречить друг другу в своих приказах, и дитя, обязанное всех их равно слушаться, попадает в темный лабиринт, из которого выйдет не иначе, как только совершенно потерявши сознание нравственного долга (если не успеет дойти само до своих правил и, следовательно, до презрения наставников). Все недостатки воспитателя, нравственные и умственные, легко могут перейти и к воспитаннику, приученному соображать свои действия не с нравственным законом, не с убеждением разума, а только с безусловною волею воспитателя.

Таким образом, отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков, вот дары, которыми *безусловное* повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!.. И с такими-то качествами человек должен ратовать за свои убеждения против целого общества, и он, привыкший жить чужим умом, действовать по чужой воле, он должен вдруг поставить себя меркою для целого общества, должен сказать: вы ошибаетесь, я прав; вы делаете дурно, а вот как нужно делать хорошо!.. Да где же он возьмет столько силы? Во имя чего будет он бороться? Неужели во имя авторитета своих наставников, которые до сих пор управляли его жизнью и понятиями? Да кто же, наконец, дал ему право на это? Собственно говоря, его отношения и теперь нисколько не изменились: до сих пор были подчиненные отношения в воспитании и обучении, теперь настали точно такие же отношения в службе и общежитии. Какая же голова может переварить такое умозаключение: вот черта — пятнадцать, двадцать лет, — до которой ведут тебя, заставляя беспрекословно и *безусловно* слушаться других; это делается для того, собственно, чтобы, перешедши через эту черту, ты умел бороться с другими. — Гораздо естественнее заключить, что и в последующей жизни человек должен вести себя именно так, как до сих пор заставляли его.

Все эти соображения имеют в виду, разумеется, совершенный успех системы *безусловного* повиновения. Но есть натуры, с которыми подобная система никак не может удасться. Это натуры гордые, сильные, энергические. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлою рутинною, узкими понятиями какого-нибудь, весьма ограниченного, наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастны сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя. Самый яркий пример подобного оборота дела представляет Вольтер, воспитанный в благочестивых, основанных на строгом, мертвом повиновении правилах иезуитских школ. Один раз дошедши до убеждения в неправости своего учителя, подобный ученик уже не останавливается... Да и что могло бы остановить его? И хорошее и дурное, и ложное и справедливое у него перемешано в приказаниях безусловных и представляется ему под одной призмой стеснения его личности. Нравственное чувство в нем не развито, ум не приучен к спокойному, медленному обсуживанию своих действий; все что он знает и чему верит, вбито ему в голову насильно, без всякого участия его собственной воли и чувства. Поэтому весь внутренний мир, как развитый им не от себя, а навязанный извне, представляется ему чем-то чуждым, внешним и весь, разом, без большого труда, опрокидывается, особенно, если при этом вмешается еще какое-нибудь влияние, совершенно противоположное влиянию воспитателей. В ожесточении против угнетавших его, он развивает в себе дух противоречия и становится противником уже не злоупотреблений только, а самых начал, принятых в обществе. Разумеется, его ждет скорая гибель или жизнь, полная скорбного недовольства самим собою и людьми, пропадающая в бесплодных исканиях, с неумением остановиться на чем-нибудь. И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвою учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще просто в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа.

Но чего вы хотите? — спросят нас. — Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделять те или другие штуки по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разум-

ность эта ведома была не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным — не по привычке, а по сознанию и убеждению.

«Но это смешная и нелепая претензия, — скажут глубокомысленные педагоги, презрительно улыбаясь в ответ на наши доводы. — Разве можно от маленького дитяти требовать правильного обсуждения высоких нравственных вопросов, разве можно *убеждать* его, когда он не развит настолько, чтобы понимать убеждения? Безумно было бы, посылая мальчика гулять, читать ему целый курс физиологии, чтобы доказать, почему и как полезна прогулка, точно так, как было бы нелепо, задавая таблицу умножения, перебирать все математические действия, в которых она необходима, а отсюда уже вывести пользу ее изучения... Главная задача воспитания состоит в том, чтобы добиться, во что бы то ни было, беспрекословного исполнения воспитанником приказаний высших, и если нельзя достигнуть этого посредством убеждения, то надо добиться посредством страха».

Во всех этих рассуждениях один недостаток — принятие нынешнего *status quo*¹ за нормальное положение вещей. Я с вами согласен, что дети неразвиты еще для ясного понимания своих обязанностей; но в том-то и состоит ваша обязанность, чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются. А вы вместо того, чтобы внушать им сознательные убеждения, подавляете и те, которые в них сами собой возникают, и стараетесь только сделать их бессознательными, послушными орудиями вашей воли. Уверившись, что дети не понимают вас, вы преспокойно сложили руки, воображая, что вам и делать нечего больше, как сидеть у моря и ждать погоды: авось, дескать, как-нибудь раскроются способности, когда подрастет ребенок, — тогда и потолковать с ним можно будет, а теперь пусть делает себе, что приказано. — В таком случае, на что же вы и поставлены, о, глубоко мудрые педагоги? Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг — добиться, чтобы вас понимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас; вы должны приноравливаться к его природе, к его духовному состоянию, как врач приноравливается к больному, как портной к тому, на кого он шьет платье. «Ребенок еще не развит», — да как же он и разовьется, когда вы нисколько об этом не стараетесь, а еще, напротив, задерживаете его само-бытное развитие? По вашей логике, значит, нельзя выучиться незнакомому языку сколько-нибудь разумным образом, — потому что,

¹ В данном случае — «положения». — С. К.

начиная учиться, вы его не понимаете, — а надобно вести дело, заставляя ученика просто повторять и заучивать незнакомые звуки без знания их смысла; после, дескать, когда много слов в памяти будет, так и смысл их как-нибудь, мало-помалу, узнается!.. Во всех этих возражениях едва что-нибудь выказывается так ярко, как желание спрятать свою лень и разные корыстные виды под покровом священнейших основ всякого добра. Но, унижая разумные убеждения, заставляя воспитанника действовать бессознательно, можно несравненно скорее подкопать их, нежели всяческим предоставлением самой широкой свободы развитию ребенка... Все эти близорукие суждения о неразвитости детской природы чрезвычайно напоминают тех господ, которые восстают против Гоголя и и его последователей за то, что эти писатели просто пересыпают из пустого в порожнее, что они никого не научают и что людей, на которых они нападают, можно пронять только дубиной, а никак не убеждением... Как будто бы дубина может кого-нибудь и чему-нибудь научить! Как будто бы побивши человека, вы через то делаете его нравственно лучшим или можете внушить ему какое-нибудь убеждение, кроме разве убеждения, что вы так или иначе сильнее его!.. Для дрессировки, правда, *argumentum baculinum*¹ очень достаточен: таким образом лошадей выезжают, медведей плясать выучивают и из людей делают ловких специальных фокусников. Но при всей ловкости в своем мастерстве, — ни лошади, ни медведи, ни многие из людей, воспитанные таким образом, ничуть не делаются от того умнее!..

«А как же, — говорят еще ученые педагоги, — предохранить дитя от вредных влияний, окружающих его? Неужели позволить ему доходить до сознания их вредности собственным опытом? Таким образом ни один ребенок не остался бы цел. Испытавши, например, что такое яд или что значит свалиться в окошко из четвертого этажа, дитя наверное не останется очень благодарным тому педагогу, который по особенному уважению человеческой природы принял бы в критическую минуту за убеждения, а не решился бы просто отнять яд или оттащить ребенка от окошка»... Оставляя в стороне всю шутовскую, нелепую сторону этого возражения, по которому, например, подчиненный не может спасти утопающего начальника (потому, что он от него не может требовать безусловного повиновения, а без этого спасение невозможно), заметим одно. Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахара, что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться и слушаться, не давая им настоящего понятия о вещах, не пробуждая в них никаких разумных убеждений.

Да и хоть бы справедливы были жалобы на неразумность детей! А то и они оказываются чистейшею клеветой, приду-

¹ Буквально — «палочное доказательство», т. е. «убеждение» при помощи битья палкой. — С. К.

манною для своих видов досужим воображением неискусных педагогов. Прежде всего можно заметить, что не воспитание дает нам разумность, так же как, напр., не логика выучивает мыслить, не грамматика — говорить, не поэтика — быть поэтом и т. п. Воспитание, точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своею задачею только возбуждение и проявление в сознании того, что уже давно живет в душе, только живет жизнью непосредственною, бессознательно и безотчетно. Придайте разумность обезьяне, с вашей системой *безусловного* повиновения, и тогда целый мир с благоговением преклонится пред этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать и потому должны смиренно признать права разумности в самой природе ребенка и не пренебрегать ею, а благоразумию пользоваться теми выгодами, какие она вам представляет.

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определенно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех- или четырехлетнее дитя не слышало и половины тех слов, которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое нужно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет вам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомому ему слова ничуть не хуже, как вы сами сделаете это, изучая, уже в совершенном возрасте, какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует, что, по крайней мере, способность к наведению и аналогии, умение классифицировать весьма рано развивается в ребенке.

То же самое нужно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукою; видя, что зимою бывает снег, а летом — нет, ребенок при таянии снега, весною, догадывается, что лето приближается, и пр. и пр. Всякое дитя ласкается к тому, кто его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т. п.

Мало этого: дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им и не походили на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученым педагогам, что дитя неспособно понимать разумное убеждение, а может быть управляемо только страхом, обманом и т. п.? Я никак не могу сообра-

Знать, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное. Утешить дитя разумно, если оно плачет, — нельзя; а сказать: «не плачь, а то тебя бука съест», или: «перестань, а не то — высеку», — можно. Желал бы я знать, какое отношение между детским плачем и букой или розгой и какая логика предполагается в ребенке при подобных увещаниях?

«Но, — говорят, — ребенок еще не может рассуждать правильно о частных случаях, потому что он не имел данных: он еще так мало видел и знает». Это в высшей степени справедливо, и обязанность воспитателя в том именно и состоит, чтобы сообщить дитяти, сколько возможно скорее, возможно наибольшее количество всякого рода данных фактов, заботясь при этом особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком. Поводы к подобному сообщению фактов может представлять самое противоречие ребенка, на которое не отвечать может наставник только по лености или по трусости своей, а никак не по разумному убеждению. Вы заставляете вашего воспитанника сделать что-нибудь; он говорит, что сделать этого нельзя; а вы ему покажите, как это сделать. Он сам что-нибудь хочет совершить, а вы говорите, что это невозможно, и спрашиваете его, как он хотел бы исполнить свое намерение. Он рассказывает свои мечтательные планы; вы последовательно и подробно доказываете неисполнимость его предприятия. И в этом одном сколько представляется вам прекрасных поводов передать ребенку множество верных, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека, об устройстве общества! И поверьте, что ребенок сумеет понять ваши объяснения и принять их к сведению.

Вообще можно сказать, что в непонятливости детей большей частью виноваты сами взрослые. У нас обыкновенно жизненные случайности потрясают несколько твердость чистой логики; *de jure* и *de facto*¹ неразрешимо переплетаются, и мы, по привычке к уклонениям, часто допускаем такие применения основных принципов или такие общие выводы из частных фактов, которых чистое мышление никак принять не может. Чистая девственная логика детской головы этого не допускает, и потому все нелогичности, допускаемые нами незаметно для нас самих из деликатного почтения к *status quo*, упорно не понимаются детьми. Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически несоответствующие принятому началу. Твердое настаивание на этих нелогичностях, без подробного и откровенного разъяснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению

¹ Юридически и фактически.

природного здравого смысла в ребенке, и, к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто.

Столь же много вредит понятливости детей и неестественный порядок, принятый у нас вообще в обучении. Познания могут быть приобретаемы только аналитическим путем; сама наука развивалась таким образом; а между тем, даже в самом первоначальном обучении начинают у нас с синтеза! Порядок совершенно извращенный, от которого происходят в занятиях неясность, запутанность, безжизненность. Каждая наука начинается, напр., введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т. п. Спрашиваю вас, как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это, прежде чем он изучит самую науку? — История разделяется на древнюю, среднюю и новую: каждая часть делится на следующие периоды и пр. На чем держится это деление, к чему оно примкнет в голове мальчика, который об истории понятия не имеет? География есть наука, показывающая и т. д.; она состоит из трех частей: математической, физической и политической. Первая говорит о том-то, вторая о том-то, и пр. Можно ли ожидать, чтобы, начиная с этого географию, ребенок мог разумно усвоить себе что-нибудь?

А между тем, посмотрите, сколько любознательности, сколько жадного стремления к исследованию истины выказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильно, может быть, даже сильнее, нежели во взрослых людях. Они не интересуются призраками, которые создали себе люди и которым придают чрезвычайную важность. Они не занимаются геральдикой, не пускаются в филологические или метафизические тонкости, не стремятся к чинам и почестям (разумеется, если им не натолковали об этом чуть не со дня рождения). Зато, как охотно они обращаются к природе, с какою радостью изучают все действительное, а не призрачное, как их занимает всякое живое явление. Они не любят отвлеченностей, и в этом спасение от насильственно вторгающихся в их душу умствований, которых доказать и объяснить часто не может даже тот, кто хлопочет о вкоренении их в душе воспитанников. Да, счастливы еще дети, что природа не вдруг теряет над ними свои права, не тотчас оставляет их на жертву извращенных, пристрастных, односторонних людских теорий.

«Но, скажут, в детях сильно влечение ко злу; необходимо деятельно противиться злым от природы наклонностям ребенка». Не разбирая подробно этого мнения, позволим себе ответить на него словами г. Пирогова, которому, конечно, вполне можно поверить, когда дело идет о свойствах человеческой природы. Вот его слова: «Добро и зло довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и зоркости

правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу»¹.

Но если даже и справедливо, что в природе нашей есть природное влечение ко злу, то разве вы можете взяться за его уничтожение? Вы ли, беспрестанно противоречащие сами себе, опровергающие своими поступками свои же правила, осуждающие теоретическими принципами свои же поступки, на каждом шагу падающие, жертвующие велениями высшей природы своекорыстным требованиям грубого эгоизма, — вы ли бросаете камень в невинного ребенка и с фарисейской надменностью восстаете против того немого, что в нем замечаете? Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях.

Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются со сверстником, не спрашивая, богат ли он, равен ли им по происхождению; у них замечена даже особенная склонность сближаться с обиженными судьбою, со слугами и т. п. И чувства их всегда выражаются на деле, а не остаются только на языке, как у взрослых; ребенок никогда не съест данного ему яблока без своего брата или сестры, которых он любит; он всегда принесет из гостей гостинцы своей любимой нянюшке; он заплачет, видя слезы матери, из жалости к ней. Вообще, мнение, будто бы в детях преобладающее чувство — животный эгоизм, решительно лишено основания. Если в них не заметно сильного развития любви к отечеству и человечеству, это, конечно, потому, что круг их понятий еще не расширился до того, чтобы вмещать в себе целое человечество. Они этого не знают, а чего не знаешь, того и не любишь.

Нет, — не напрасно дети поставлены в пример нам даже тем, пред кем с благоговением преклоняются народы, чье учение столько веков оглашает вселенную. Да, мы должны учиться, смотря на детей, должны сами переродиться, *сделаться, как дети*, чтобы достигнуть ведения истинного добра и правды. Если уже мы хотим обратить внимание на воспитание, то надо начать с того, чтобы перестать презирать природу детей и считать их неспособными к восприятию убеждений разума. Напротив, — надо пользоваться теми внутренними сокровищами, которые представляет нам натура дитяти. Многие из этих природных богатств нам

¹ Утверждения о «врожденности» и «пропорциональности» добра и зла, о которых говорит Пирогов (а вслед за ним — Добролюбов), свидетельствуют о неправильном, религиозно-идеалистическом решении вопросов морали. Нет «врожденной» морали, равно как нет и морали «вообще». Каждый класс имеет свою, классовую мораль. — С. К.

еще совершенно неизвестны, многое, по слову евангелия, утаено от премудрых и разумных и открыто младенцам!..

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целью указать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения, в надежде, что умные воспитатели, если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусства обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем, — главное, что должен иметь в виду воспитатель, это — уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды.

Исполнить это трудно, но не невозможно. Начало подобного обращения к естественному смыслу детей было уже положено, слишком за полвека назад, благородным и бескорыстным филантропом воспитателем — Песталотци. По поводу его-то школы сделано г-жею Сталь многозначительное замечание, что «непонимание детей происходит всегда более от темноты изложения, нежели от трудности самих наук» («De l'Allemagne»). Тысячи опытов подтвердили это замечание, с тех пор как оно было высказано, и мы с горестью должны сознаться, что оно и до сих пор не потеряло своей справедливости. И не только умственное, но — что еще более грустно — даже нравственное воспитание страдает у нас тою же голословностью, внешностью, мертвенностью. Освободиться от этого жалкого состояния, обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух, не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека, — вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию.

III. О НАРОДНОМ ВОСПИТАНИИ. ПО ПОВОДУ СТАТЬИ г. АППЕЛЬРОТА ¹.

В последнее время очень много спорили у нас о предмете, о котором, казалось бы, и нечего было спорить, — о грамотности. Г. Карнович поднял дело об этом по поводу слов г. Даля, которые прошли совершенно незамеченными в «Русской беседе» еще в 1856 г. Оказалось, что вопрос поднят был не напрасно: г. Даль обнаружил в себе упорного врага крестьянской грамотности и грозитя именными списками доказать вред ее. Против него восстали многие, в «Спб. ведомостях», где была помещена его последняя заметка, появились через несколько дней письма против него гг. Соловьева, Тернера А. Т.; г. Карнович также представил свои возражения — в «Современнике»; в то же время напечатана была статья г. Никитенка против мнения г. Даля; даже и «Молва», столь подбострастная ко всему, что печаталось в «Русской беседе», возвысила голос в защиту грамотности. Сама «Беседа» не приняла под свою защиту своего корреспондента (мысли г. Даля высказаны были в письме к г. Кошелеву) и в последней, недавно вышедшей, книжке высказала решительное убеждение в пользе грамотности для народа. «По нашему убеждению, — говорит Издатель в примечании к статье г. Аппельрота «Об основном народном образовании», — грамотность есть такое благо, что даже недостаточное, малоразумное усвоение ее большею частию для людей не только полезно, но даже истинно благотельно». В другом примечании к той же статье издатель «Беседы» приводит даже факты, опровергающие взгляд г. Аппельрота, несколько приближающийся к мнению г. Даля. Он говорит, что в его имени грамотные крестьяне живут гораздо лучше неграмотных, гораздо опрятнее, менее подвержены пьянству и озорничеству и пр. В заключение своей заметки

¹ Статья напечатана в «Современнике», 1858, кн. I. Добролюбов в этой статье выступает против реакционеров, пытавшихся «доказать», что распространение грамотности среди крестьянства приносит последнему только вред. Поводом послужило письмо Даля в «Русскую беседу» (1856), в котором Даль «доказывал» вред просвещения для народа. Статья вызвала много откликов, направленных против Даля. — С. К.

издатель «Беседы» высказывает следующую мысль: «И без того много людей из своекорыстных видов хлопочут о мраке; с радостью ухватятся они за наши нападки на ложное просвещение, если мы положительно не скажем, что и механическая, недостаточная грамотность есть все-таки шаг вперед». Такое замечание, действительно, необходимо было, потому что статья г. Апфельрота может подать повод к весьма странным заключениям. Решительное мнение автора о грамотности вообще и о распространении ее в русском народе нигде не высказывается. Но вся статья полна самых жестоких нападок на нынешний способ первоначального обучения крестьян. По замечанию издателя, г. Апфельрот опытный педагог, «ознакомившийся с русским народом в селах, уездных городах и столицах, в избах, небогатых домах и роскошных палатах». Опытность автора видна из самой статьи, но опытность не спасла его от одностороннего взгляда. Он с ожесточенным юмором рассказывает факты бессмысленного обучения грамоте в нашем народе; он передает и явления, происходящие в народе вследствие этого бессмысленного обучения, явления, в самом деле, печальные. Но, рассказавши все это, г. Апфельрот задает себе вопрос: где же корень этой уродливой грамотности, где начало этого превратного и неестественного школьного учения? Откуда привилась к нам эта мертвящая схоластика? Так как вопрос задан в «Русской беседе», то ответ легко угадать: от иностранцев. «Эта неосмысленная грамотность и схоластическая формалистика, нисколько не соответствующие здоровой и размашистой природе русского человека, не вытекли естественным образом из нашей крепкой и честной народной жизни и занесены к нам случайно, из-за моря, как говорится». Жаль, что г. Апфельрот не говорит, из-за какого моря перешла к нам схоластика грамотности. Если из-за Черного, то мы готовы с ним согласиться, потому что сами убеждены во вредном влиянии многих понятий, в древности навязанных русскому народу, торопливо и формально, с греко-славянским языком и с византийской литературой. Если же Апфельрот разумеет какое-нибудь другое море, то с ним нельзя согласиться, потому что школьное учение книжников все одно и то же у нас, со времен училищ, основанных Ярославом. Иноземцы, являющиеся к нам из Западной Европы, вовсе не виноваты в том, что у нас буквы называются аз, буки, веди, — что мальчишек заставляют выдалбливать наизусть их названия, потом таким же манером выдалбливают склады — веди, земля, добро, рцы, еры-вздры. Не иностранцы, вероятно, виноваты и в тех способах внушения нравственности, которые г. Апфельрот находит в крестьянских школах и описывает следующим образом:

«Нельзя сказать, чтобы в этих школах не внушалась нравственность; нет, она внушается и крепко вбивается розгами и другими колотушками, а чаще всего вздирается посредством волос в голову и оттуда переходит прямо в сердце. В самом способе этих наказаний уже заключается много нравственного

напр., за неимением особенного эскуатора, учитель приказывает одному из учеников наказывать другого своего провинившегося товарища; таким образом один приучается к смирению и терпению, а в другом вкореняется чувство любви к ближнему, сострадательность и милосердие. Вообще же эта школьная нравственность ограничивается смирным сидением на одном месте в продолжение урока, и только. Всякий разговор есть нарушение порядка, а потому и сам учитель не разговаривает и не распространяется ни о чем, а просто задает и спрашивает уроки, и дело с концом».

Все это, к сожалению, весьма справедливо; но, тем не менее, иностранцы тут ни на волос не виноваты. Тут виноваты наши собственные обстоятельства исторические, развившие в нас бессмысленную привязанность к форме. В положении учителя народной школы весьма удобно наблюдать проявление того, и напрасно г. Аппельрот не обратил внимания. Факты, представленные им, говорят очень много для объяснения того, отчего народное обучение идет у нас так плохо. Сельский учитель помнит обыкновенно свое собственное воспитание и учение и не считает нужным поступать с другими иначе, нежели как с ним поступали. Таски, колотушки, розги — он считает не только очень обыкновенным и нисколько не предосудительным делом, но даже неизбежной принадлежностью учения. Ему никогда и в голову не придет, чтобы можно было обойтись без розги. А если бы и пришло как-нибудь, то у него немедленно сложится следующее разсуждение: «Мы получше их, да ведь терпели же; отчего же и им не терпеть». Убеждение в своем превосходстве сильно развивается в сельских и уездных учителях. На крестьянских мальчиков они смотрят обыкновенно, как на людей низшей породы, а себя стараются поставить в обращении с ними «на дворянскую ногу». Г. Аппельрот вообще обвиняет учителей за то, что они берутся за дело обучения, не будучи к нему достаточно приготовлены. Но мы не будем так строги к несчастным, принимающим на себя учительские обязанности из-за куса насущного хлеба. Они не знают, что делают, потому что им никто не внушил лучшего взгляда на человеческую природу, на значение образования, на высокую важность звания народного учителя. Они видят только, что звание народного учителя есть ничтожное место, не дающее никаких выгод, никаких преимуществ, не пользующееся почетом, принимаемое лишь теми, кому иначе некуда деваться. Естественная логика заставляет их сообразить, что, значит, обязанности, соединенные с этим местом, вовсе не велики и не хитры: отчего же за них и не взяться, если есть удобный случай? Недавно в «Земледельческой газете» было несколько статей о том, «откуда взять учителей для сельских школ?» Предлагали, между прочим, выбирать из самих крестьянских детей по несколько человек для приготовления их к должности учителей. На это возражали, что помещики (дело шло

о помещичьих имениях) не согласятся лишиться рабочих рук и еще заботиться об образовании мальчиков, как бы отнятых у них для дела, которого польза должна оказаться бог знает когда, через несколько поколений, может быть. Ведь это не рекрутский набор, в котором помещик, по крайней мере, понимает, для чего он жертвует своими крестьянами. Такого рода возражение, каково бы ни было его нравственное качество, имело свое фактическое значение несколько времени тому назад. Но при перемене отношений препятствие это может устраниться. Затем, одно из главных обстоятельств то, что крестьянским мальчикам нигде учиться для того, чтобы приготовиться к своему будущему званию. В гимназиях, по расчету населения губерний, количество крестьянских мальчиков, взятых для ученья, неизмеримо увеличило бы количество учащихся, так что потребовалось бы расширение гимназий. Действительно, если брать по одному мальчику с тысячи душ, то при миллионе крестьянского населения в губернии, — составитя тысяча мальчиков, которым нужно дать гимназическое образование, между тем как в наших гимназиях даже триста учеников (в семи классах) делаютя обременительны для учителей и требуют параллельных классов. Таким образом, одно уже это составит значительное препятствие для повсеместного приготовления учителей из крестьянских мальчиков. Особенно же народных педагогических школ, вроде германских педагогических семинарий, у нас нет. Педагогический институт, правда, существует, но его назначение — готовить учителей гимназий и профессоров, что, впрочем, с гораздо большим успехом делают университеты. Учителями же низших школ назначаются люди без всякого умственного и нравственного приготовления к этому делу, люди, нередко проклинающие свою должность и почти всегда стыдящиеся ее в обществе. А отчего они стыдятся и чего собственно стыдятся? Конечно, не рода своих занятий, а своего положения, в котором должность писмоводителя у станового кажется им верхом благополучия. Этого-то положения и боятся порядочные, способные люди, которые могли бы быть хорошими учителями в сельской школе. Потому мы думаем, что, собственно, о недостатке в людях напрасно кричать в этом случае; нужно говорить только о том, чтобы дать порядочное положение этим людям. Поставьте должность сельского учителя хотя на ту ступень общего уважения, на какой она находится в Германии; обеспечьте ее получше в материальном отношении, и поверьте, что ею не побрезгуют порядочные воспитанники семинарий и гимназий. Поступают же они в гражданскую службу на пять целковых в месяц жалованья, имея в виду пять-шесть часов ежедневного механического труда, который вообще гораздо утомительнее учительского. Правда, в гражданской службе можно через несколько лет добиться тепленького местечка. Но, кажется, после всех последних явлений нашей общественной жизни и литературы, можно несколько

понадеяться на наше молодое поколение хоть в этом случае. Вероятно, много найдется молодых людей, которые захотят лучше честно служить общественному делу, при небогатом, но достаточном вознаграждении, нежели добиваться случая нажить себе состояние воровством и обманом.

От таких учителей можно будет и ожидать чего-нибудь порядочного, если только не связывать им руки ненужными формальностями. Формальность отношений, в каких ныне поставлен сельский учитель, отнимает возможность действовать успешно даже у лучших из них. Обязанность учителя определена ясно: выучить крестьянских детей чтению, письму, закону божью и первым четырем правилам арифметики по данным ему букварям, прописям и руководствам. За тем, как он свою обязанность будет исполнять, — наблюдения нет почти никакого. Но все же от времени до времени наезжает разное начальство, которое заглядывает и в школу; а если иной год и никто не заглянет, то все же надобно представить отчет, в котором объявить, что учеников столько-то, пройдено столько-то, — «от сих пор до сих пор». Мало обращается внимания на то, каково развитие мальчиков, к чему направлено их ученье; но легко может случиться, что мальчикам захотят сделать экзамен, т. е. заставят их прочитать склады, написать каких-нибудь пять тысяч квадриллионов на доске цифрами или сказать наизусть заповеди, молитвы и т. п. Ответят — хорошо: и начальству приятно, и учителю хорошо, и мальчики довольны; не ответят — начальство изволит гневаться, учитель получает выговор и порет мальчишек. Ясно, что для общего блага необходимо твердить буквы, склады и пр.; учитель так и располагает весь ход ученья, припоминая при том, что ведь сам он учился совершенно так же. Но здесь мы приведем интересную страницу из статьи г. Аппельрота, излагающую весь порядок обучения в сельских школах.

«В школу набирают мальчиков обыкновенно сотские, или, как говорится, наряжают их в *учебу*, а там учитель, обыкновенно семинарист, и посадит этих ребятшек на лавку рядышком и тотчас же без разговора даст им в руки по букварю и заставит уткнуть нос в этот букварь. Сидит несчастный мальчишка над букварем, и смотрит он бессмысленно на эти черненькие заковычки, и бормочет эти ненавистные азы, буки, да веи, да черви, а если иной назовет червь червяком, то и потасовку ему зададут за это, — а он, бедняга, ни душой, ни телом не виноват: для него что червь, что червяк одно и то же — все такая же гадина, думает он. Вот и просидит мальчишка над этими червями да людьми порядочно-таки время, и доберется он, наконец, до вожденной ижицы, порядочно поистрепавши и засаливши свою книжонку, так что и не разберешь в ней под конец всех этих крючков да заковычек, и не отличишь людей от червей и мыслете от хера. И мальчишка, хотя тоже ничего не может разобрать в своей книжонке, а все-таки уткнется в нее и повторяет названия

букв. Конечно, он исполняет это неохотно, неохотно, кое-как, лишь бы только избавиться от наказания, — а между тем, этот мальчик думает про себя: зачем это его заставляют в эту ненавистную школу ходить, в эту книжонку смотреть и эти азы твердить? Когда-то это мученье кончится, и скоро ли его отпустят домой? И носится он воображением в полях и лесах: там и весело, и привольно, и нет там глупых заковычек, а все цветы да деревья, а на цветах жучки да бабочки, на деревьях птицы гнезда выют и весело посвистывают, — и он запел бы там, с ними вместе, — а тут принуждают его азы бормотать, — и на что ему эти азы? То ли дело, думает он, на речку пойти, рыбу ловить и лодки спускать, или в ручейке плотину плотить и мельницу строить, или из прутьев и глины избы ставить да сады разводить из разных трав и полевых цветов. А тут его заставляют сидеть на одном месте, смотреть в книгу и бормотать какие-то непонятные звуки, да еще за волосы таскают беспрестанно. Не смотрел бы на эту книжонку, да и теперь, хотя и смотрит в нее, а ровно в ней ничего не видит, а так себе бормочет бессознательно; он занят своими собственными мыслями, а мысли его гуляют на воле, на просторе, далеко от букваря и от азов. Так приучается этот свежий и здоровый мальчик к невнимательности и притворству, потому что его заставляют бессознательно заниматься таким делом, которое вовсе его не занимает, и в котором он не видит ни цели, ни пользы. Природные силы его просят деятельности — живой, энергической, — а тут его томят в тупоумном бездействии; потому что это механическое, неосмысленное бормотание нельзя назвать деятельностью. Вследствие того свежие силы этого здорового мальчика постепенно слабеют, энергия обращается в апатическое равнодушие, естественная живая любознательность и внимательность ослабевают, и, наконец, такой мальчик привыкает смотреть воловьими глазами не только в книгу, но и на все его окружающее. Поплатившись порядочным количеством волос и получивши для поощрения достаточное количество пинков и тумачков, мальчишка, наконец, выучит все эти занимательные азы; потом ему задают назидательные склады, — и он зазубривает их по порядку, начиная от буки-аз—ба, веде-аз—ва, все, сколько их ни есть в букваре, а там такие мудреные встречаются, что и выговорить трудно. Ну, да ведь розги не свой брат, научат не только мудреные склады выговаривать, а, пожалуй, и по-птичьему кричать научат. Только уж каким образом из букв: *слово, твердо, рцы, он* составится слог *стро*, или почему *веди, земля, добро, еры* произносится, как *взды*, — этого мальчик никак понять не может, хоть пять пучков розог об него избей; учитель же никогда и не подумает ему это объяснить, а просто задает выучить известное количество слогов; мальчишка и учит наизусть совершенно бессознательно, будто звуки какого-нибудь неведомого языка. В некоторых школах, правда, эти азы изгнаны из употребления, а место их заступили — а, бе, ве и пр., в остальном же все

учение совершенно одинаково. Усовершенствование ограничивается только переменою клички букв.

«За складами следует чтение, развивающее ум и сердце. Чтение гражданской печати по преимуществу развивает умственные способности, а церковно-славянская печать под титлами наиболее содействует нравственному развитию. Чтение же это обыкновенно производится так: ученику задают несколько строк, которые он должен предварительно приготовить, т. е. в них всмотреться, сидя в школе, а потом и дома; память у мальчика здоровая, — он и вызубрит этот урок наизусть, а потом и проговорит его, будто читает. Случается ему тут иногда переставить слова и перевернуть эту речь; иногда она и с рук сойдет, потому что учитель его и не слушает, а только для соблюдения порядка читать заставляет; но иногда и попадаетея бедняга, тут уж не прогневайся, потасовка бывает хорошая» («Русская беседа», Смесь, стр. 67—68).

Все это, к несчастью, слишком справедливо. Еще более: подобный способ обучения употребляется не в одних сельских школах; нередко он переносится даже в уездные училища, употребляется даже в низших классах гимназий и семинарий. И вот, между прочим, одна из причин, почему из школ часто, *несмотря* на грамотность (но, конечно, уж *не по причине* грамотности), выходят негодяи и мошенники. На этом основании г. Аппельрот и восстает против той бессмысленной, ни к чему не ведущей грамотности, какая ныне преподается у нас народу. Неизвестно, чего желает г. Аппельрот — хорошего ли преподавания грамоты в крестьянских школах или совершенного оставления грамоты и употребления какого-нибудь другого способа для образования крестьян, напр., просто — наглядного ознакомления детей с природою и т. п. По некоторым местам статьи можно думать, что последнее ему более нравится. Он говорит, что простолюдин наш по своему здравому смыслу и такту дичится школьной мудрости, «как бы инстинктивно понимая, что она не соответствует ни его внутренней духовной природе, ни его прямому назначению». Это замечание не совсем определено, потому что неизвестно, что разумеет здесь автор под «школьною мудростью». Если грамотность в том виде, как она преподается у нас, — вышеизъясненным способом, — то, разумеется, такая мудрость никакой духовной природе в мире не соответствует. Нужно слишком низко думать о себе и о других, чтобы приписывать себе, как преимущество, — отвращение от бессознательного долбления, с колютушками и потасовками. Если же автор разумеет здесь вообще грамотность, то мы уже решительно отказываемся видеть какой-нибудь смысл в словах, что «грамотность не соответствует духовной природе народа». Вероятно, г. Аппельрот и не хотел сказать этого. Но что же значит опять, что школьная мудрость, т. е. все-таки грамота и письмо, не соответствуют прямому назначению крестьянина? Что этим хочет сказать автор? То ли, что мужику нужно образование хозяйственное, некоторые знания, приспособленные

к его быту, несколько мыслей из правоучения да немножко ходячей философии, — а дальше соваться крестьянину не нужно, следовательно, не нужно и грамотности? Здесь вопрос принимает другой вид и склоняется к тому, какое образование важнее, общее или специальное. Вопрос этот решен давно, и г. Апфельрот не решится, конечно, отвергать преимущество общего образования для всякого звания, пола и возраста. По словам самого г. Апфельрота, это образование должно «дать направление всей жизни простолюдина, изъяснить ему назначение и призвание его, призвание человеческое, христианское и гражданское». Спрашивается, можно ли достигнуть этого без пособия грамотности? Очевидно, что если и есть средства, то далеко не так удобные и совершенные, как грамотность. Можно, конечно, многое устно растолковать мужику; но, во-первых, тогда круг действий суживается: голосом не достанешь так далеко, как книгой; во-вторых, книга все-таки гораздо более находится в распоряжении крестьянина, нежели живой учитель. С книгой он всегда может справиться, всегда может читать ее, когда только найдет сам возможность и охоту; а учителя рад бы послушать, да еще поди-ка, залучи его к себе. А и залучишь, так, пожалуй, не рад будешь. Следовательно, давая крестьянину грамотность, мы даем ему средство постоянно учиться и просвещаться уже без помощи этих учителей, не умеющих даже азбуке порядочно научить, не только что уяснить крестьянину его значение и назначение. Жалуются обыкновенно на то, что у нас нет хороших книг для крестьян; да кому же придет охота писать книги для безграмотных? У русского общества не было вовсе никаких книг, когда Петр учил его читать по новой азбуке, а ведь теперь есть же книги, и очень недурные. Не препятствуйте только развитию крестьян как умственному, так и хозяйственному, — и вы увидите, что крестьяне сами сумеют отыскать и даже сделать себе полезные книги. Замечательно, как в народе скоро проходит это отвращение к школьной мудрости, о котором с такою похвалою отзывался г. Апфельрот. Грамотные крестьяне приводят детей своих в школу уже сами, без всяких понуждений. Может быть, это значит, что губительное влияние Запада успело уже посредством грамотности испортить непосредственную, здоровую натуру мужика. Но, как бы то ни было, это факт, почти повсюду замечаемый в России и доказывающий, что, как ни плохо научен крестьянин, как ни дорого заплатил за ученье, а все-таки, верно, грамота ему пригодилась и искупила в глазах его те нравственные и физические страдания, каким он подвергался во время ученья. Правда, что теперь грамотность не производит слишком заметного влияния на улучшение быта мужиков, и отчасти можно даже согласиться с г. Апфельротом, что негодяи всякого рода равно попадают между грамотными и неграмотными. Это мнение гораздо умереннее, чем мнение г. Даля, утверждающего, что между грамотеями негодяев больше. Но и слабость влияния

грамотности объясняется, судя даже по фактам, представленным в статье г. Аппельрота, отчасти тем, что учат дурно, отчасти тем, что крестьянский мальчик по своему положению не в состоянии вести дальше своего образования, и, наконец, отчасти многими посторонними причинами, препятствующими крестьянину употреблять грамоту на пользу, как бы он сам хотел. Когда нужно каждый день работать для хлеба насущного и для разных уплат, так тут, разумеется, мужик не возьмется за книжку; у него есть более настоятельные физические потребности, которым надобно удовлетворить. Если же в мужика слишком уж въелась грамота, так что не может он отстать от нее, то естественно, что за это званью неприличное пристрастие ему иногда приходится тлехо; естественно и то, что, желая извлечь из грамоты практическую пользу и почти не имея возможности извлечь ее частным образом, он прибегает нередко и к проделкам не совсем чистым. Все это складывать на грамотность — столько же несправедливо, как и видеть причину этого в самой натуре русского человека, который, будто бы, лукавством отличается пред всеми народами. Г. Аппельрот сообщает нам свое наблюдение, имеющее некоторый интерес. Он говорит, что учил детей простолюдинов в народных школах, а равно и детей так называемых образованных семейств. Присматриваясь к тем и другим, он нашел между крестьянскими детьми не только больше способных, но и больше *бескорыстно*-прилежных мальчиков. В образованных семействах учат детей из каких-нибудь житейских расчетов или из тщеславия, и сами дети, понимая это, только и помышляют об удачах на экзамене и об аттестате, необходимом для карьеры. «Сын же какого-нибудь крестьянина или бедного рабочего, — замечает г. Аппельрот, — никогда не думает ни об отличиях, ни об аттестате, а учится охотно и толковито, если только сумеют его учить с толком и заохотить живостию и наглядностию преподавания». Это наблюдение не мешает подтвердить тем, которые с высоты своей образованности, отзываются с презрением о грубой мужицкой натуре и о совершенной неспособности мужиков понять что-нибудь без пособия палки. Вообще — многие факты, представленные в статье г. Аппельрота, прекрасно доказывают, что народ вовсе не виноват в том жалком положении, в каком находится его образованность. Пока нет запаса знаний, нет материалов для рассуждения, до тех пор не может сложиться собственный взгляд. Как скоро материал собран, он не может оставаться мертвым капиталом, в сколько-нибудь свежей голове суждение и взгляд составятся сами собой. Но на что до сих пор мог опереться наш простолюдин? Жизненный опыт у него был, но и тот проходил, не оставляя следа в его душе, потому что крестьянину редко приводилось задумываться о значении, связи и причинах ежедневных явлений его жизни. При таком положении дела могло образоваться только слепое уважение к старому, приверженность к рутине, и она, как неизбежное зло,

действительно, мало-помалу, утвердилась в нашем народе. Немудрено, что ему и грамота, как все новые порядки, кажется чем-то диким и ненужным, потому что в старину и без нее жили. Но сила неразумной привычки не до такой еще степени овладела нашим простонародьем, чтобы заглушить здравый смысл его. У нас народ очень скоро умеет сообразить пользу хороших нововведений и очень скоро умеет ими воспользоваться, если не помешают посторонние обстоятельства. Но у нас, особенно в настоящее время, не только не мешают народному развитию и распространению повсюду образованности, а, напротив, всеми мерами об этом заботятся. В этом отношении русский народ имеет большое преимущество перед другими славянскими племенами. Препятствия к образованию, конечно, есть и у нас, но они более зависят от случайных отношений, от частных личностей, от некоторых ненормальных отношений между классами общества, — а совсем не от принципа, который бы имел в виду покровительство невежеству¹. В нашей жизни нет этого принципа, и мы не можем даже без удивления слушать рассказы о том, что в других местах стараются держать народ в невежестве по принципу. В этом отношении весьма любопытна статья г. Кошелева «Шесть недель в австрийских славянских землях», помещенная в том же номере «Беседы», в котором находится и статья г. Аппельрота. Статья г. Кошелева заслуживает особенного внимания русской публики. Нельзя читать его заметок без изумления: так все это нам ново, чуждо, так для нас неудобна кажется точка зрения, с которой нужно смотреть на австрийскую жизнь, на все австрийские отношения. Если здесь и найдутся какие-нибудь факты, сходные с нашими, то, во всяком случае, точка зрения, с которой мы будем смотреть на те же явления у нас и в Австрии, необходимо должна быть совершенно различна. Это — именно потому, что у нас все грустные явления общественной жизни мы считаем случайными неудачами, следствиями частных злоупотреблений и т. п., а там — ясно во всем виден принцип, руководящий действиями тех, в чьих руках находится судьба страны.

¹ Слова Добролюбова — «...у нас, особенно в настоящее время, не только не мешают народному развитию...» и т. д. носят несомненно иронический характер. Не случайно Добролюбов тут же говорит о «некоторых ненормальных отношениях между классами общества», что и является основной причиной безграмотности и темноты народных масс. Иронический же характер носит и вся последняя часть статьи (ср. «...у нас все грустные явления общественной жизни мы считаем случайными неудачами»). — С. К.

IV. РУКОВОДСТВО К ИЗУЧЕНИЮ СЛОВЕСНОСТИ И К ПРАКТИЧЕСКОМУ УПРАЖНЕНИЮ В СОЧИ- НЕНИЯХ.

*Составил С.-Петербургской духовной семинарии профессор-
магистр МИХАИЛ АРХАНГЕЛЬСКИЙ, 1857¹.*

Руководство г. Архангельского подвергнулось уже нескольким, весьма строгим, но вполне справедливым осуждениям в наших журналах. Одни разбирали его как вещь крайне потешную, другие глубокомысленно рассматривали его значение на нескольких десятках страниц; но результат все выходил один и тот же, — что книга г. Архангельского — труд бесполезный. Требования науки, которые излагать взялся г. Архангельский, постигаются им до того смутно и неопределенно, что он сам беспрестанно сбивается, путается и не знает, что принять, что отвергнуть, на чем остановиться. Словесность определяет он как «науку, излагающую в систематическом (связном) порядке учения о законах духа человеческого, по которым составляются художественно-словесные произведения». Всякий видит, что определение это крайне односторонне и неверно, потому что предметное значение науки смешано здесь с субъективным ее началом. Если определять словесность как «науку о законах духа человеческого, по которым» и проч., то можно подобное же определение приложить ко всем наукам. Историю можно назвать наукою о законах духа человеческого, по которым развивалась жизнь народов; математику — наукою о законах духа человеческого, по которым составляются разнообразные числовые и количественные отношения; даже курс скотоводства можно назвать наукой о законах духа человеческого, которыми определяются правила ухода за скотом.

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. IV. Добролюбов часто касается выходившей тогда учебной литературы, останавливаясь не только на более или менее удовлетворительных учебниках, но, главным образом, — на плохих, так как последних было подавляющее большинство. Однако Добролюбов не просто «критиковал» современные ему учебники, — он давал конкретные указания по вопросу о том, каким должен быть хороший учебник. Примером такого подхода к делу и является настоящая рецензия. — С. К.

Но допустим даже определение г. Архангельского; чего тогда должны мы ожидать от него применительно к его точке зрения? Кажется, определение науки, сделанное в начале руководства, дает нам право ожидать, что автор постарается представить, каким образом различные роды и виды словесных произведений развиваются из вечных требований духа человеческого сообразно законам психологического развития человека. Мы и думали, что главную задачу руководства составляют философские и эстетические положения, строго выведенные из психических законов. Но мы жестоко ошиблись. Г. Архангельский поставил свое определение так только, потому что нужно же какое-нибудь определение. Во всем продолжении руководства он ни разу и не вспомнил об основной мысли, изложенной им в определении науки. Даже, напр., разделение словесности на поэзию и прозу не выведено из начал духа человеческого, не объяснено психологически, а просто высказано следующим образом: «По содержанию своему и по степени красоты словесной или художественной они (произведения словесности) разделяются главным образом на два существеннейшие и главнейшие рода — на сочинения прозаические и поэтические» (стр. 155). Читателю могут показаться странным эти оговорки: *главным образом, главнейшие роды*, и он может спросить, какие же еще есть роды словесных произведений, кроме прозы и поэзии? Г. Архангельский полагает, что есть еще *средние*: так, на стр. 56-й он уверяет, что, кроме прозы и стихов, есть еще речь, занимающая средину между прозой и стихами... Жаль, что не знал этого Мольеров мещанин в дворянстве!

Отсутствие всякой основной идеи ясно обнаруживается в каждом отделе руководства г. Архангельского. Он решительно не знает, на чем ему остановиться: то ему кажется, что источники изобретения не нужно затверживать ученикам, то он признает их полезными; то полагает, что тропам и фигурам учиться не следует, то заставляет употреблять их; то он отрицает хрии¹ и тому подобные искусственные упражнения, то излагает их, как весьма полезные. Тот, кто вздумал бы учиться по книжке г. Архангельского, приобрел бы из нее множество понятий, необыкновенно диких. Но этого мало: в голове ученика образовался бы такой сумбур, что он не в состоянии был бы произнести двух суждений о предметах словесности, не противореча самому себе. Изложение г. Архангельского неопределенно, бесцветно и отличается непостижимой робостью во всех случаях, где нужно высказать какое-нибудь собственное мнение. Такая робость, очевидно, происходит отчасти и оттого, что г-ну Архангельскому недостает твердого, установившегося взгляда на свой предмет, что у него

¹ Хрия — термин, под которым в античных реториках подразумевался план всякого сочинения. В XVIII и отчасти XIX ст. применяется только при составлении школьных сочинений и представляет собою трафарет. В настоящее время этот вид школьных сочинений не употребляется. — С. К.

нет никакой основной идеи, которой бы подчинялись все частные выводы и суждения. Но есть этому и другая причина: автору «Руководства» недостает знания литературы. Правила словесности, особенно в отношении к внешнему выражению, почерпаются не из одних только требований духа человеческого, а также из произведений лучших писателей. Эти-то писатели и неизвестны г-ну Архангельскому. Руководство его поразительно своим совершенным незнанием литературы. Не говорим уже о том, что в нем смешиваются произведения поэтические с прозаическими, так что, напр., «Детство и отрочество» гр. Толстого приводится в пример биографии, а «Записки охотника» Тургенева считаются не более как рядом *описаний*, изложенных то в форме монологической, то в диалогической, то в смешанной. Не говорим и о том, какое полное незнание новой литературы обнаруживает руководство, утверждая, что, напр., ученая критика основана у нас гг. Иваном Давыдовым и Шевыревым или что образцы биографии представляют творения гг. Греча и гр. Соллогуба. Все это еще простительно до некоторой степени. Но что сказать об авторе, который пренаивно утверждает, что лучшие критические истории написаны *Нибуром и Погодиным*, или что чтение духовных книг очень полезно для образования слога, потому что оно внушило много прекрасных стихов *Байрону и Кострову!!!* Не правда ли, что при таком состоянии литературных сведений автора трудно ему было бы составить руководство к изучению словесности, хотя мало-мальски сносное?

Нас всегда занимал вопрос: откуда берутся дурные учебники и почему именно дурных так много? Кажется, по здравому человеческому смыслу, при некоторой только скромности — трудно взяться за составление целой системы учения о таком предмете, которого сам не понимаешь. Если бы, напр., вас, читатель, попросили составить «руководство к изучению географии луны», вы, наверное, отказались бы; а между тем всякому мало-мальски образованному человеку география луны все-таки гораздо известнее, нежели г. Архангельскому русская словесность. Как же могла придти в голову мысль составить «руководство к словесности и к упражнению в сочинениях» тому, кто сам не знает даже русского языка и правильно писать по-русски не умеет, как это ясно видно почти на каждой странице руководства? Объяснение этого грустного факта надобно искать в самом положении наших учителей и в степени их подготовленности к своему делу. У нас готовят преподаватели специальные только для университетских чтений. В средних учебных заведениях учителя попадают обыкновенно на тот или на другой предмет совершенно случайно. В тех учебных заведениях, в одном из которых был профессором г. Архангельский, это особенно распространено. Но почти то же, только в меньшей степени, бывает и в гимназиях. Студент в высшем учебном заведении занимается, положим, древними языками и, погруженный в Демосфена и Цицерона, не хочет

знать ни Карамзина, ни Пушкина, ни Гоголя. Вдруг, при окончании им курса, открывается место учителя словесности в том самом городе, откуда он родом или где он имеет какие-нибудь интересы. Он думает тогда: «Конечно, я мало занимался русской словесностью; но все же я слушал несколько лекций, читал кое-что; могу взять несколько книжек и записки моего профессора. Неужели для гимназиста много нужно?» И вот студент выхлопывает себе место учителя русской словесности и отправляется учить. Ученики ждут от него мыслей, взглядов, сведений, но он сам бродит, как в темном лесу, и не знает, с чего ему начать. Но начать непременно надобно, — и вот учитель начинает заглядывать в разные книжки и тетрадки. Целиком ему выписать не хочется: самолюбие запрещает. Переварить же хорошенько чужие мнения и составить свой взгляд — он и хотел бы, да не умеет. И начинается выдиранье по клочкам — то одного мнения или мысли, то другого; тут фраза выдернется, тут определение заимствуется, там доказательство выпишется — все это без внутренней связи, без единства, без всякой заботы об основной идее. Подобных высших требований сам автор не понимает; ему только бы рубрики были: здесь хрий и силлогизмы, тут тропы и фигуры, там качества слога и т. д. Глядишь, к концу года и готов учебник по всей форме. А если готов, так отчего его и не напечатать? И таким образом выходит великое множество учебников, более или менее похожих на руководство г. Архангельского.

V. ПРИРОДА И ЛЮДИ.

Уроки географии, читанные в Николаевском сиротском институте, книга I, выпуск I, С.-Петербург 1858, VIII и 151 стр.¹.

Оживление географической номенклатуры сведениями из естественной истории и этнографии — главная задача издателя этой книги. Мысль весьма полезная и справедливая! Давно пора бы нам понять, что наши географические учебники отнимают всякую возможность чему-нибудь по ним выучиться. Десятки собственных имен попадают на каждой странице, и всех их надобно запомнить, и, что особенно замечательно, запомнить — не связывая с ними никакого смысла! Да после этого легче выучиться иностранному языку: там, по крайней мере, с словами хоть смысл какой-нибудь соединяется; а тут исчисляй себе австралийские острова, германские княжества, русские уездные города, заучивай, что Волга принимает в себя — Вазузу, Сестру, Оку, Суру, Свиягу, Сарпу, Тверцу, Мологу, Шексну, Кострому, Унжу, Ветлугу, Каму, Черемшан, Сок, Самару, Иргис, Еруслан... Какой смысл должен придавать этим словам ребенок, учащийся географии? Нам кажется, что обыкновенный наш способ обучения географии доселе совершенно равнялся тому, как если бы мы вздумали учить детей иностранному языку по лексикону. Задавали бы каждый день по странице и не дали бы в руки ни одной книги, пока ученик всего лексикона не выучит. Что наше сравнение нимало не преувеличено, можно убедиться следующим соображением: в географии Ободовского находится (как видно по указателю имен, в конце книги) до 4000 собственных названий; изучение всех их может равняться изучению иностранного языка, потому что, владея четырьмя тысячами слов какого угодно из европейских языков, можно уже читать на нем очень свободно. Но, разумеется, с теми же четырьмя тысячами ничего не сделаешь, если выучить их по лексикону, — от *a* до *d*, например. К счастью, языкам так не учат. Только географии вышла такая несчастная доля.

Уроки г. А. П.² (ему принадлежат в этом выпуске три урока,

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858 г., кн. IV.

² А. П. — Павловский, А. П. (см. «Словарь-указатель»). — С. К.

кроме того, один читан был г. В. Л.¹ уклоняются от старой рутины. Они изображают природу страны большею частью очень живо; о естественных произведениях говорят подробно; говоря о жителях, указывают на их нравы и обычаи. Все это чрезвычайно много облегчает и упрощает изучение географических данных.

В вышедшем ныне выпуске находится обозрение Восточного океана, Океании и Австралии. Автор начинает свои уроки с этих стран потому, что «здесь, — как он говорит, — природа еще не утратила своего первоначального типа, и люди еще не вышли из первобытного естественного состояния». Вместе с тем, так как эти страны сделались известны позднее, то автору представлялась возможность в историческом рассказе осмыслить самую номенклатуру географическую. Так, рассказывая о путешествии Магеллана, г. А. П. упоминает и различные обстоятельства, подавшие повод к тому или другому названию разных островов. Вообще изложение уроков г. А. П. очень живо, просто и занимательно.

Нельзя того же сказать об «оро-гидрографическом очерке» Австралии, составленном г. В. Л. Он весьма недалеко ушел от старой рутины. Впрочем, сам автор, в примечании к этому уроку, сознается, что представил свой очерк в сжатом и неполном виде, потому что это есть не более как черчение карты, несколько оживленное. Как пособие при черчении карты учениками, действительно, и урок г. В. Л. может почесться нелишним в книге.

¹ В. Л. — Лядов, В. И. (см. «Словарь-указатель»). — С. К.

VI. МЫСЛИ ОБ УЧРЕЖДЕНИИ ОТКРЫТЫХ ЖЕНСКИХ ШКОЛ.

По поводу открытого недавно в Петербурге Курса учения для девиц, воспитывающихся в своих семействах под управлением 2-жи Труба¹.

В числе разных похвальных обычаев нынешнего века особенную похвалу заслуживает обычай прекрасно воспитывать детей и обучать их разным наукам и искусствам. Обойтись без ученья теперь решительно нет никакой возможности, и хотя многие папеньки и сожалеют о временах Простаковых, но все уже понимают грустную и тем не менее настоятельную необходимость тратиться на воспитание своих сынков. «Теперь уж не старые годы, — слышали мы рассуждения таких родителей, — без ученья ничего не добьешься, никакой карьеры не сделаешь, особенно, коли капитала большого нет. А там выйдешь из университета или, еще лучше, из лицея, из Училища правоведения, — так и чины раньше получать будешь, и должность лучше займешь, и повышение скорее заслужишь, и у начальства не то значение имеешь, и все...» Нельзя не порадоваться на благоразумие чадолюбивых родителей, и нельзя не одобрить их благородного порыва при первой возможности отдать сына в какое-нибудь доступное для них казенное учебное заведение, где и наукам обучают всяческим, и воспитывают прекрасно, и права дают значительные, снимая, таким образом, с родительского сердца всю тяжесть забот не только о воспитании, но и о будущем сына.

Практические следствия нежных забот о воспитании мальчиков очевидны для всякого. Но тут же рядом поражает нас явление крайне странное, крайне несовместное с правами и понятиями нашего общества: папеньки и маменьки хлопочут также и о воспи-

¹ Напечатано в «Русском вестнике», 1858 г., кн. IV. Как и Чернышевский, Добролюбов — горячий сторонник широкого женского образования и противник так называемых «закрытых» женских учебных заведений, отрывающих молодых девушек от реальной жизни, превращающих их в тепличные, «беспомощные растения» и дающих «представление о жизни» лишь по плохим учебникам да по «Юрию Милославскому». — С. К.

тании дочерей своих. Этого явления мы уж решительно не умеем объяснить. Ну к чему девочкам образование, скажите на милость? К чему? Какую практическую пользу могут они извлечь из наук, которым их обучают? На государственной службе они ведь не состоят, а если и состоят, так чинов не получают, звание и положение в обществе они имеют не сами собой, а отцом или мужем. Карьера же их известно, чем составляется: хорошеньким личиком, французским разговором, танцами, а всего больше приданым. К чему же их мучат этими науками-то несносными? Какая цель, какая надобность? Неужели вы полагаете, что найдется в нынешнем свете такой чудак жених, который станет экзаменовывать свою невесту, под каким градусом широты лежит какая-нибудь Новая Зеландия, или в каком году какой-нибудь Артаксерс царствовал, или как отличить по грамматике Греча совершенный вид от определенного и однократного и т. п.? Да ведь это такие бесполезные премудрости, что никому во всю жизнь не пришло бы в голову и спросить о них, если бы ученья-то вашего не было. К чему же девочке губить свои лучшие годы, изнывая над зубрением склонений, спряжений, градусов, годов, французских департаментов, русских удельных князей? Зачем им эти знания, когда в жизни нужны только французский язык, танцы и музыка? Нежные маменьки, горьким опытом изведавшие всю мучительность и бесполезность наук для женского пола, находят возможным отвечать только в свое оправдание: «Что же делать? Так принято. Без этого уж нынче нельзя». Но просвещенные папеньки, смотрящие на жизнь отчасти с послеобеденно-философской точки зрения, находят ответ более удовлетворительный: «Нет, это вы напрасно против наук восстаете, — говорят они. — Они даже некоторым образом необходимы для счастья жизни. Образование, видите ли, разливается повсюду быстрым потоком. Во всяком обществе теперь вы услышите рассуждения о предметах серьезных, о научных вопросах. Всякому приятно, разумеется, найти и в жене своей сочувствие к интересам науки, т. е. знаете, чтоб она не сидела, по крайней мере, разинув рот, когда при ней о науке рассуждают. Ну вот возьмите, — говорят, — хоть, например, об ост-индских происшествиях; ну, и хорошо, если моя дочь знает, где находится Ост-Индия, что такое Инд, что Ганг и все это. Или теперь вот землетрясение в Италии: если девушка географии обучена, она уж и понимает сейчас, где это Италия лежит, и как там Везувий курится, и вообще огнедышащая гора там, Помпея; знаете, представление имеет некоторое. И в истории точно то же-с. Сравниваете вы хоть, положим, Луи-Наполеона с первым Наполеоном; у ней сейчас уж идея есть, что это Наполеон — тот самый, который в 1812 г. на Россию ходил, и знаете, вся война, так сказать, пред взором проходит и прошедшую нашу славу вспоминает. А ведь это, знаете, и приятно для человека, истинно просвещенного и любящего свое отечество. Ныне уж и от женщины требуют не одних этих блесков, шумихи-

то, а образования прочного, солидного, потому что оно, действительно, доставляет лучшее счастье в жизни».

Соображения почтенного папеньки вполне основательны, если рассматривать их в отвлечении. Но в практических приложениях они не выдерживают самой легкой критики и оказываются утопическими мечтаниями. Рискуя потревожить сладкую послеобеденную дремоту чадолюбивых родителей, мы решаемся утверждать, что их высокое мнение о пользе наук для счастья семейной и общественной жизни женщины есть праздное порождение их фантазии и не имеет ни малейшего оправдания в действительности. Мы утверждаем, что наше современное воспитание и обучение девиц, во всех его видах, нисколько не имеет в виду их будущей жизни в семействе и в обществе. Для убеждения в этом довольно бросить самый беглый взгляд на различные роды женского воспитания, наиболее у нас принятые.

Прежде всего обратите внимание на воспитание общественное, которое у нас очень распространено. Девочек, воспитывающихся в казенных заведениях, считается у нас более 8 000, тогда как мальчиков, учащихся во всех заведениях разных ведомств (кроме духовных, кантонистов и крестьянских школ), насчитывается до 130 000. В этом последнем счете мы должны видеть полное число учащихся мальчиков в России (опять кроме духовных, кантонистов и крестьян), потому что почти каждый учащийся мальчик у нас непременно побывает в школе, чтобы получить какие-нибудь права. Число же девиц в казенных школах еще не дает понятия о действительном числе учащихся женского пола: они воспитываются и дома, и в частных пансионах. Пансионеров считается в России до 600, и большая часть их занимается воспитанием девиц. Если положить число воспитанниц, живущих в пансионах, до 5 000, и если принять, что у нас количество учащихся девочек равно количеству учащихся мальчиков, то выйдет, что из десяти девочек одна воспитывается у нас вне семейства. Но несомненно, что девочек учится у нас меньше, чем мальчиков, и весьма вероятно, что и в так называемых образованных классах отношение между ними близко к тому, какое существует в школе казенных крестьян, где на 90 000 мальчиков приходится 20 000 девочек. Если так, то выйдет, что *одна из пяти девочек*, получающих у нас образование, воспитывается вне семейного круга, в закрытых учебных заведениях.

Воспитание в этих заведениях может быть превосходное, но никак не может быть семейное. За воспитанницами в заведениях смотрят все-таки чужие, наемные глаза, которые никак не могут заменить родительского надзора. Самая образцовая, идеальная начальница заведения не может стать с воспитанницами в такие нежные, сердечно откровенные, простые отношения, в каких находится мать к детям. Самое лучшее учебное заведение имеет в виду не развитие отдельных личностей, а порядок и благоустройство общее. Девочки в пансионах облачаются в униформу, получают

хорошую выправку, приучаются к строгой дисциплине и неизбежно отучаются от семейной жизни. Здесь каждый шаг их подчинен особенной формальности, необходимой в заведении для порядка, но вовсе не существующей в семейной жизни. Здесь все чужое для девочки, она здесь не у себя, она постоянно как будто на выставке. Следствием этого бывает, с одной стороны, ослабление внутренней энергии, самостоятельности и естественной простоты отношений, а с другой — развитие мелких, себялюбивых чувств на место симпатических расположений, развивающихся в семейном воспитании. Такие-то залогов для будущего семейного счастья получает в воспитании пятая часть наших образованных девиц.

Точно так же и к общественной жизни они приготавливаются здесь, кажется, несколько односторонним образом¹. Им, конечно, сообщается весьма многое, необходимое для того, чтобы блистать в свете, но едва ли слишком много дается для того, чтобы жизнь пережить, как следует; шесть, восемь, девять лет живут девочки в стенах заведения, не имея никакого понятия о том, что делается за этими стенами. Они вовсе людей не видят и на безлюдьи *обожают* какого-нибудь красноречивого шутника-учителя, ставящего всегда хорошие баллы. О жизни имеют они понятие по своим учебникам да по «Юрию Милославскому», которого дают им читать для возбуждения патриотических чувствований. Немудрено, что про институток рассказывают столько анекдотов, вроде ответа, что Бостон есть главный город провинции Массачусетс. В основании этих рассказов лежит истина весьма характеристическая. Девочки в заведении нередко до того отвыкают от своего родного, семейного и общественного быта, что вовсе забывают о том положении, какое ожидает их дома, после выпуска. Они возвращаются домой с такими привычками и претензиями, которые в их круге решительно неуместны, неисполнимы и составляют несчастье как их самих, так и всех к ним близких.

Все эти истины давно всем известны, и мы только напоминаем их просвещенным папенькам, которые строят такие милые утопии в убеждении, что, отдавая своих дочерей в пансионы и другие заведения, они приготавливают им счастье жизни. Размысливши спокойно и беспристрастно, они сами должны убедиться, что выбрасывание детей, особенно девочек, из семьи, отсылка их от себя на несколько лет, с глаз долой, может быть оправдана разве только крайнею необходимостью, нравственною или вещественною. Во многих семействах и существует доселе такая необходимость: против нее мы не говорим. Но и это обстоятельство не уменьшает в наших глазах недостатков воспитания вне семьи, в закрытых заведениях, которому у нас подвергается, вероятно, пятая часть девочек, знакомых с ученьем.

«А зато для остальных, воспитывающихся дома, как благо-

¹ Осторожность формулировки объясняется цензурными условиями того времени. — С. К.

детельны должны быть науки! Нравственная сторона тут развивается просто и естественно, умственные способности получают здоровую и вкусную пищу: вот тут-то результатом должно быть истинное счастье!»

Опять утопия, почтенные родители, и утопия очень опасная. Вы воображаете, что те науки, которым обучаются ваши дочери, составляют для их ума здоровую и вкусную пищу: попытаемся разочаровать вас. Прежде всего заметим, что не для всех одинаково годится одна и та же пища, что, впрочем, почтенным родителям и без нас хорошо известно. Затем прибавим, что не мешает родителям подумать и о той методе, посредством которой умственная пища препровождается в головы их дочерей. Эти два обстоятельства очень важны, и пренебрегать ими было бы неблагоразумно. Посмотрите же, чем питаются умы учащихся девиц, уже без различия того, где они воспитываются, — дома ли, в пансионах ли или в казенных учебных заведениях: общий курс учения везде почти одинаков. Возьмите руководства, по которым учатся девицы. Вы найдете историю с хронологическими и генеалогическими подробностями о мифологических временах; географию, непременно начинающуюся краткими сведениями из космографии; арифметику с определениями, что есть арифметика, что есть число, единица и т. п.; грамматику с многочисленными таблицами склонений и спряжений и еще многочисленнейшими исключениями и пр. Переварить хотя один такой учебник грамматики или истории и для взрослых мужчин довольно затруднительно, каково же должно быть маленьким девочкам? А вы говорите, что им дается здоровая пища!

Но и с этим куда бы ни шло еще; порядочный учитель может многое изменить, сократить или добавить в учебнике, может оживить и облегчить изучение предмета при помощи хорошей методы преподавания. Только вот беда: именно хорошей-то методы и нет у нас до сих пор. А что нет ее, в этом опять родители виноваты более всех. Собственно говоря, хорошая метода для учителя не труднее другой. Но, чтобы она была хороша, нужно прежде всего знать, к чему должно быть направлено ученье, какая цель его? Вы говорите, что «имеете в виду дать вашей дочери возможность и умение быть истинно счастливою и для этого обогащаете ее ум познаниями». Но ведь это неправда; ведь это просто фраза, где-то вычитанная и непринятая вами. Что счастье жизни (или, по крайней мере, твердость в несчастии) много зависит от образованности человека, от степени его внутреннего развития, в этом мы согласны. Но разве образованность дается каким-нибудь учебником географии, разве развитие совершается посредством изучения спряжений? Нет, этого вы сами не думаете. Зачем же вы взыскиваете с вашей дочери, если она сегодня не знала названий всех французских департаментов, а вчера не умела перечислить германских герцогств и перемешала их с королевством? Отчего вы сердитесь, если ваша дочь не помнит года,

в который Дидона основала Карфаген, и, между тем, не сердитесь, а только посмеиваетесь, если она не вдруг сообразит, сколько лет продолжалась Семилетняя война? Это все не от чего другого, как от того, что вы вовсе не об образованности, не о развитии хлопчете, а о выставке, об экзамене, о призе, чтобы не отстать от других, не ударить себя лицом в грязь. Учителя хорошо понимают, что вам нужно, и ведут себя согласно с вашими желаниями. Они стараются, чтобы девочка знала и помнила сколько можно больше, и на некоторое время им удается подчинить живую детскую натуру ученицы машинальному ходу уроков. Вместо того чтобы применяться к характеру девочки, соображаться с особенностями женской природы и пользоваться ими для лучшего развития ученицы, все духовные способности ее напрягают насильственно и убивают несвойственной им работой. Известно, что у детей вообще и у девочек в особенности чувство господствует над рассудком и воображение постоянно мешается в дело памяти. Поэтому учитель должен прежде всего позаботиться о правильном развитии воображения своих учениц и о здоровом направлении их чувства: иначе эти способности постоянно будут мешать правильности отправлений рассудка и памяти. У нас на это не обращается ни малейшего внимания: конкретности в обучении почти не существует, на самой низшей ступени преподавания являются отвлеченность и соединенные с нею сухость, мертвенность, формализм. Самые живые и интересные науки так преподаются, что в них не представляется ничего, что бы говорило сердцу или увлекало воображение; за милость считается, если учитель расскажет какой-нибудь анекдот из истории или опишет, что такое оазис в пустыне. Одни только слова, цифры, голые определения приходится заучивать бедным ученицам; память их изнуряется беспощадно, чтобы удержать слова, которых смысла они не могут осилить своим, слабым еще, соображением. Да и некогда останавливаться над предметами, чтобы думать о них: уроки беспрестанно сменяются один другим, и если увлечешься одним, то другого не успеешь приготовить. Нечего сидеть да думать: учись! Когда выучишься, так еще успеешь надумать и надивиться, зачем это только училась всему этому!.. А теперь рассудок можно и в сторону. И вот учебный курс благополучно пройден, экзамен сдан, выставка кончилась, приз получен, папенька и маменька сияют от удовольствия и объявляют дочери, что теперь она уже невеста, что они все уже для ее образования сделали, теперь ей остается только воспользоваться сделанными приобретениями, чтобы достигнуть прочного счастья в жизни.

Молодая девушка или женщина, кончившая курс науки, начинает иногда и в самом деле думать, как ей воспользоваться своими знаниями. Но думать вообще для нее трудно; она скорее припомнит хронологию и генеалогию всех возможных Карлов, Генрихов и Альфонсов, нежели составит верное определение самой

простой вещи, постоянно находящейся у ней перед глазами. А тут предмет еще такой трудный: как воспользоваться знаниями?.. Ну как ими воспользуешься? Учила она, например, что все государства древнего мира пали от роскоши и развращения нравов; что же из этого можно вывести? Бог знает, что еще тут разумеется под развращением нравов, а роскошь — ну как же ее к жизни-то применить? Неужели в ситцевом платье ходить, пользуясь уроками истории? И неужели в самом деле государство падет, если она себе лишний браслет купит или лишний бал в зиму сделает? Нет — из уроков истории ничего нельзя извлечь. Много есть там поучительного, да все к нам как-то нейдет. Были там и Солоны, и Ликурги, и Гракхи, и Цезари, были и сатрапы персидские, и римские патриции, и феодальные бароны, и городские общины, да что же из всего этого? К нам-то разве имеет это какое-нибудь, хоть малейшее отношение? Девушка, недолго поломавши голову над историей, бросит ее, как знание совершенно бесполезное, и немедленно позабудет и то немногое, что знала по учебнику. Но вот грамматика, кажется, должна быть ближе к жизни: она учит правильно говорить и писать. Но — увы! — оказывается, что грамматика пройдена сама по себе, без отношения к живой речи, что она только давала повод к самым забавным ошибкам: в разговоре девочка никогда не могла сказать иначе, как «друзья», «повинуюсь», а в грамматике она склоняла и спрягала «друзи, друзей», «повиноваюсь, повиноваешься» или ломала голову над тем, как будет множественное число в словах «серебро», «железо» и пр. В жизни все это оказывается совершенно ненужным. А иное и нужно бы, да уж зато слишком трудно. Нужно, например, знать, где *ять* пишется, но как же тут грамматическим правилом воспользоваться? Нужно, например, в записке написать слово *свет*, и девица забыла, пишется ли здесь *ять* или нет; чтобы узнать это, ей надо повторить мысленно всю таблицу слов с буквою *ять*, заученную ею в грамматике, начиная со слов: «бледный», «беглый», «белый» и т. д. Возможно ли же так возиться над каждым словом? Поневоле девушка пишет кое-как безграмотную записку и мало-помалу забывает, наконец, все эти несносные склонения, спряжения и т. п. Приложение учения к жизни опять потеряно. Так точно и со всеми науками. Всякому, конечно, случалось видеть дам, которые, не умея сосчитать сдачи, данной им в магазине, припоминают при этом: «А как прежде хорошо знала арифметику! У меня всегда лучшие баллы были»; или таких, которые, узнавши, что в Англию нельзя проехать сухим путем, восклицают: «Да ведь и в самом деле — это остров; вот ведь училась географии, и очень хорошо, а теперь все позабыла». И немудрено: память, слишком форсированная во время учения, без всякой поддержки со стороны рассудка и чувства, скоро устает, ослабевает, делается неясною и неверною. В конце концов оказывается, что в голове остались два-три заученные правила без всякого отношения

к жизни да пять-шесть имен без всякого определенного о них представления; оказывается, что даже о Везувии и Наполеоне девочка знает не потому, что прошла историю и географию, а потому, что впоследствии слыхала о них в разговорах.

Все это, кажется, так старо, так известно, что никто и не потребует доказательств, более пространных и положительных. О существовании факта знают все, только все стараются забыть о нем, чтобы не расстраивать себя напрасно горем, которому нельзя пособить. Но обманывать себя нечего, родители благоразумные, надобно откровенно и громко признаться, что из всего учения, которым вы столько лет мучите своих дочерей, никогда не выходит никакого толку, а если что-нибудь и выходит, то разве благодаря каким-нибудь посторонним обстоятельствам. Нужно сознаться, что в большинстве так называемых образованных девиц учебный курс производит только умственную усталость, притупление естественной восприимчивости и свежести чувств, неприязнь к науке вообще, уже опрофанированной в их глазах, жалкую апатию ко всем просвещенным идеям. Зачем же вы мучите своих дочерей этими науками, спрашиваем еще раз, зачем губите их молодые силы? Им ведь не экзамен держать, не чин получать нужно; отчего же вы не хотите оставить их в покое и преследуете учением, бесполезность которого сами не можете не сознавать?

«Так что же, по-вашему вовсе учиться не нужно? — готовы возразить просвещенные родители. — Вы восстаете против наук, вы разделяете диколобивые идеи Руссо? По-вашему, надобно дочерям нашим оставаться детьми природы, чуждыми всем благам новейшей цивилизации? Иначе нельзя понимать ваши слова: вы восстаете против нашего ученья; но ведь другого нет, — следовательно, по-вашему, мы вовсе не должны учить своих дочерей».

Другого ученья, кроме того, какое везде принято и на которое мы нападаем, действительно, пока еще нет у нас. Но из этого вовсе не следует, что иного ученья, кроме нашего, вовсе нет и не может быть, то есть, что если не вызубрить грамматического учебника, то и научиться правильно писать по-русски невозможно. Напротив, есть средства учиться и выучиться без наших пансионов и учебников, и этими средствами, действительно, можно достигнуть правильного развития всех способностей девиц, необходимого для счастья их последующей жизни. Средства эти очень просты, а между тем, они совершенно лишены тех неудобств, которые неизбежны при нынешнем обыкновенном ученьи и против которых мы восстаем, вовсе не имея намерения порицать самые науки. Хотите узнать эти средства, давно уже, впрочем, переставшие быть новостью в свете?

Первое, что нужно для успеха воспитания и ученья, это — чтобы девочки не отчуждались от семьи. А, между тем, дома всех учить всему невозможно: в большей части семейств на это средств не достанет. Как же быть? Очень просто: воспитывайте

своих дочерей дома, а учиться пусть они ходят в школу, точно так, как в гимназиях *приходящие* мальчики. От этого произойдут неисчислимые выгоды; вы сами можете постоянно следить за успехами своих дочерей, можете каждый день расспрашивать их об их уроках, прояснять в их сознании то, что ими не совсем хорошо было понято, дополнять то, что ими опущено, показывать им множество практических приложений того, что ими узнано в классе. А девочки, между тем, не будут отдаляться от жизни, от семейства, будут видеть около себя все те же родные заботы, те же житейские интересы и с малых лет будут знать, к чему им готовиться в жизни. В классе будут они знакомиться с миром науки и природы и вместе с тем будут узнавать общество своих подруг; дома будут они поверять свои наблюдения, откровению сообщая их родителям и получая от них новые указания и объяснения. Ученье таким образом пойдет рядом с жизнью и будет не препятствовать, а содействовать развитию здравого смысла и практического такта, в которых так часто нуждается у нас женщина.

При этом мы предполагаем, конечно, что и учить в женской школе будут хорошо, и семья будет помогать в школе. Но само собой разумеется, если вы находите, что ваше семейство может только вредно действовать на развитие вашей дочери, если она увидит дома только дурные примеры, небрежение, невежество, если вы сознаете, что ничего полезного сообщить и растолковать ей не можете, что вы скорее станете сбивать ее с толку, нежели руководить, если вы сознаете все это, тогда, конечно, вы делаете очень благоразумно, удаляя свою дочь от себя. Только едва ли вы во всем этом сознаетесь, потому что подобное сознание не принесет вам чести.

Что же касается до самого преподавания, то, разумеется, при обыкновенной ныне принятой организации и методе польза его очень и очень сомнительна. Не стоило бы и хлопотать из-за того, чтобы девочки заучивали все уездные города Российской империи непременно дома, а не в пансионе: тут уже местоположение немного значит. Но есть средства и для изменения всей методы преподавания в женских школах, и средства эти давно уже с успехом употребляются во Франции в учебных заведениях, известных под именем «Атенеев». Название Атенеев еще в древности усвоено было учреждениями, где читались публичные курсы наук. В прошлом столетии (1786 г.) во Франции имя Атенея взято было для одного высшего учебного заведения, в котором тоже читались публичные курсы. Затем в последнее время число Атенеев увеличилось, и особенно известные между ними заведения, основанные известным педагогом Леви Альваресом и по его методе. Метода эта, в главных своих основаниях, очень проста. Начало ее то, что нужно заботиться об умственном и нравственном развитии учениц еще больше, нежели о сообщении им полезных сведений. Для этого учреждены особые курсы по каждому предмету, и во всем преподавании постоянное внимание обра-

щается на то, чтобы в училищах было как можно менее пассивности и чтобы все способности как можно больше и чаще приходили в движение. Для девочек это обстоятельство еще важнее, чем для мальчиков, потому что вообще их восприимчивость живее, а ступень внутреннего противодействия внешним влияниям слабее, чем у мальчиков, следовательно, они легче могут терять самостоятельность суждений и подчиняться чужим взглядам, безотчетно и бессознательно. Особенно важно здесь преобладание чувства над рассудком и воображения над чистою памятью. Эти особенности женской природы вызывают некоторые особенные заботы и со стороны учителя¹. Что бы он ни преподавал, он прежде всего должен стараться заохотить учениц к своему предмету, показать его в таком виде, чтобы в них возбудилось к нему сочувствие или, по крайней мере, любопытство. Как бы ни хорошо убедились ученица в пользе предмета, она все-таки не будет им заниматься с любовью и охотой, пока не почувствует сердечного влечения к занятиям. А известно, что когда занимаются с охотой, то дело идет несравненно легче и успешнее, чем при занятиях по необходимости, из-под палки. Далее, возбудивши интерес к предмету, учитель старается показать его с разных сторон, в различной обстановке, в разнообразных соединениях, с целью возбудить самобытную деятельность учениц. Они всматриваются в предмет, сличают разные признаки, составляют понятия, суждения, классифицируют предметы, придумывают новые комбинации и из них выводят следствия, словом, деятельность рассудка пробуждается и находит для себя достаточный и соответственный материал. Запомнить то, что добыто собственною рассудочною деятельностью, уже нетрудно, потому что память находит здесь помощь во всех остальных душевных способностях. А для того, чтобы действовать на развитие воображения, в преподавании всех предметов господствует конкретность, каждое положение науки представляется в ряде примеров, каждое понятие объясняется группой отдельных представлений, каждое заключение высказывается не иначе, как после предварительного разбора суждений, из которых оно выведено. На известной степени развития от учениц требуется уже, чтобы они сами выводили положения и заключения, и на этом поверяется логический процесс их мышления. В течение всего курса имеется в виду приучить учениц думать самостоятельно, внушить им любовь к знанию, сообщить о предметах ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития. Сообразно с этою целью нет в Атенях никаких школьных приманок и страхов; ни кокарды, ни красные и черные доски, ни похвальные листы, ни списки по достоинству, ни баллы — не

¹ Эти взгляды на «особенности» женской природы неправильны. Добролюбов, конечно, не думал о реакционной сущности этих взглядов, используемых обычно реакционерами для ограничения прав женщин. — С. К.

существуют¹. Ведь цель знания, особенно для девочек, не возможность служебных выгод и отличий, а само знание. Поэтому пусть за невнимательность и лень будет служить наказанием незнание, а наградою за любовь к занятиям — знание более твердое и отчетливое.

Такой чистый и возвышенный взгляд на обучение девочки требует, разумеется, и со стороны родителей и со стороны преподавателей отречения от некоторых предрассудков. Например, нужно будет расстаться с красноречивыми введениями, которые сразу обдают учениц туманом синтеза и бывают ими поняты только уже тогда, когда они пройдут всю науку. Надо будет пожертвовать теми милыми мелочами, которые ныне служат лучшим доказательством прилежания учениц, т. е. заучиванием наизусть целой толпы географических названий, грамматических исключений, исторических чисел и т. п. Надо будет привыкнуть к мысли, что девочки будут учить не так много слов, как прежде, но зато узнают настоящее дело, с толком и с пользою для своего внутреннего развития. Надо тут расстаться и с успокоительным разделением, что пройдено «от сих до сих»; надо потерять и сладостную возможность присутствовать при формальных блистательных экзаменах в заключение учебного курса. Здесь учитель, после 15—20 уроков, на вопрос: что пройдено? имеет полное право ответить: ничего не пройдено. Он действительно, если хочет быть верен цели заведения, не может задавать своим ученицам, например, об употреблении буквы *ять*, об озерах в Америке, о Пунических войнах и т. п. Он непременно должен ввести в науку самые элементарные понятия, начать с того, что уже знакомо детям, представить живые изображения предметов, которые должны быть потом рассмотрены научно... А как это сделаешь? Каким образом живое изображение буквы *ять* представишь? Разумеется, об этом не может быть и речи в живом, одушевленном преподавании. Преподавание русского языка надо будет начинать с чтения литературных произведений, которые могут иметь интерес для учениц, и с подробного разбора их содержания. В этот разбор должны входить подробности исторические, литературные, предметы из наук естественных и нравственных и, между прочим, замечания о способе выражения той или другой мысли. Мало-помалу можно заставлять учениц самих делать подробные разборы, рассказывать содержание письменно и тут обращать внимание на разницу их способа выражения от речи взятого писателя. При этом можно делать замечания о слоге, о духе языка, об особенных выражениях, принятых для известных предметов, о синтаксисе, о значении форм изменения слов, например, видов глагольных падежей и т. п. А на второй степени обучения

¹ Дело, конечно, не в «кокардах», «баллах» и т. п., а в существе мер поощрения, применявшихся в старой школе (жесточайшая конкуренция, случайность мер поощрения и т. п.). — С. К.

явятся, точно таким же образом, замечания о разных родах и видах словесности, об условиях, необходимых для достоинства различных сочинений, и пр. Таким образом, мало-помалу в голове учениц накопится масса сведений из грамматики и теории словесности, сведений, почерпнутых при глазах их из живого источника и тут же приложенных к делу; а, между тем, они совсем могут и не знать, что это за пугало такое — грамматика... Так точно может происходить преподавание и других наук. Учитель географии может, например, отправиться с детьми на прогулку и по дороге объяснять им необходимые географические термины, наглядно показывая их значение; или может описать несколько отдельных стран, с живым изображением местности и всех географических особенностей края. Учитель истории имеет столько возможности заинтересовать своим предметом, что о нем и говорить нечего: будь только у него собственное знание да добрая воля. Совокупное же действие всех учителей в этом духе не может не иметь весьма благодетельных последствий для умственного развития учениц¹.

Нам скажут, что мы представляем идеальных учителей и идеальную школу. Правда, что совершенное исполнение таких обязанностей требует от учителя большого искусства; правда, что недостатки в исполнении неизбежны. Но все-таки здесь легче приблизиться к идеалу, нежели в нынешнем обыкновенном обучении, которое поставило себе идеалом — что же? — то, чтоб ученицы запомнили на всю жизнь все, написанное в учебниках. Никто и никогда этого не достигал, и — слава богу!

Школ, основанных на таких началах, у нас еще нет, но стоит захотеть, чтоб они были. Сначала, конечно, будут кое-какие недостатки: учителя, позабывшись, по старой привычке, будут иногда пускаться в схоластику, ученицы, видя, что нет тут ни баллов, ни кокард, мало будут заботиться о выслушанных уроках. Но мало-помалу и те и другие поймут свое настоящее положение и примутся за дело охотно и дружно. Приятней же ведь учиться и знать, чему учишься, нежели зубрить урок, ничего не понимая.

Эти мысли о женском воспитании были возбуждены в нас программой недавно открытого здесь, в С.-Петербурге, учебного заведения г-жи Труба, названного Атенеум и основанного, как видно из программы, именно на тех, сейчас изложенных нами, началах, какие господствуют в системе обучения Атенеум во Франции. Мысль основать такое заведение у нас очень замечательна, и от нее можно ожидать хороших последствий. Попытка

¹ Основной недочет мыслей Добролюбова о методических приемах заключается в недооценке им, в данном случае, значения определенной системы знаний. Однако в условиях современной ему реакционной школы требования Добролюбова в области методики преподавания были прогрессивны, так как они были направлены против «словесного» и догматического, схоластического обучения, практиковавшегося в тогдашней школе. — С. К.

эта особенно кстати у нас теперь, когда вопросы о воспитании сильно возбуждены в нашем обществе и когда несостоятельность старой системы с каждым днем становится все очевиднее. Нельзя не пожелать, чтобы предприятие г-жи Труба имело успех. Мы поспешили изложить свои мысли об этом предмете с тою целью, чтобы, с одной стороны, просвещенные родители знали, чего ожидать от заведений, подобных Атенею г-жи Труба (мы надеемся, что попытка г-жи Труба не будет единственною); а с другой стороны, чтобы и преподавателям подобных заведений яснее видно было, чего от них ожидают для их учениц и какие в этом случае лежат на них обязанности.

VII. ОРГАНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СВЯЗИ С ЕГО УМСТВЕННОЙ И НРАВЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.

Органическое воспитание в применении к самообразованию и развитию здоровья питомцев. Сочинение К. Ф. ШНЕЛЛЯ. Перев. с немецкого Ф. Бемера, СПб 1857. Книга о здоровом и больном человеке. Сочинение доктора К. Е. БОКА. Перев. с немецкого И. Паульсона и Ф. Бемера, СПб 1857, две части¹.

Оба названные нами сочинения вышли в русском переводе уже довольно давно, но, кажется, не обратили на себя особенного внимания русской публики. А между тем, это книги весьма замечательные, и в особенности для нас, сбитых с толку выпренными теориями ученых педагогов, говорящих о духовном развитии человека такие вещи, что просто волос дыбом становится. Так, Шнелль, не прибегая ни к каким хитрым толкованиям, говорит просто-напросто, что «верховною целью воспитания должно быть здоровье» (стр. 1). Этим определением он начинает свою книгу, им же ее оканчивает, оно же строго проведено по всем отделам его сочинения. Доктор Бок также утверждает, что важнее всего при воспитании заботиться о здоровье и постоянном упражнении всех чувств, приспособляя их к различным впечатлениям (стр. 469).

Нет сомнения, что определение Шнелля, по своей крайней простоте, с первого же раза покажется понятным для каждого из читателей. Но вместе с тем, несомненно и то, что многие погоропятся растолковать его в смысле очень ограниченном и, вследствие того, восстанут с благонамеренными насмешками против Бока и Шнелля, и тут же прогив нас, признающих начала их совершенно разумными. «Ваша идея, — язвительно скажут нам, — вовсе не нова; вы имеете честь разделить ее с госпо-

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. V. В этой работе много ошибочных положений, навеянных частью Молешоттом, частью рецензируемыми Добролюбовым авторами; поскольку, однако, данная статья характеризует подход Добролюбова к вопросам физического воспитания, она — со значительными купюрами — помещается в настоящей книге. — С. К.

жей Простаковой, с господином Скотининым, с родителями пана Халявского, изображенного Основьяненком, и вообще со всеми маменьками и папеньками, которые слово *воспитание* считают однозначным со словом *откармливание*. К сожалению, ваша теория *воспитания для здоровья* находит еще многих представителей в отживающем поколении провинциальных степных бабушек, тетушек, нянюшек, которые встречают своего воспитанничка, приехавшего из университета, словами: «Батюшка ты наш! Как тебя там измучили! Поехал — так любо посмотреть было, а теперь — спичка-спичкой стал. Вот она, наука-то ваша проклятая!» Вашей идее обрадуются все балбесы, которые до 15 лет ничему не учатся, но зато — как яблочко румяны, потому что с утра до ночи собак гоняют», и пр. и пр.

На все эти возражения мы можем ответить просвещенным нашим противникам, что не всякая болезнь иссушает человека и не всякая толстота означает здоровье. Мы просим вспомнить поэтическую жалобу толстого труженика, который утверждает: люди, дескать,

По моей громадной толщине
Заклучают ложно обо мне, —

не зная

...что тот,
Кто счастливцем по виду слывет,
Далеко не так благополучен,
Как румян и шаровидно тучен.

Да, ошибка госпожи Простаковой с братией состояла не в том, что они заботились о здоровье детей, а в том, что не понимали, что такое здоровье. Матушка откармливает своего Митрофанушку, а он, съевши на сон грядущий солонины ломтика три, да пирожков подовых пять или шесть, — ляжет и тоскует целую ночь, а поутру как шальной ходит... Разве это здоровье? Если здоровье состоит в том, чтобы беспрепятственно совершались в человеке отправления растительной жизни и чтобы не было в теле постоянного ощущения какой-нибудь острой боли, то, пожалуй, можно согласиться, что все толстые идиоты совершенно здоровы. Но в таком случае ведь и пораженного параличом надобно считать здоровым человеком, и одержимого белой горячкой — тоже здоровым. А, между тем, и то, и другое мы считаем болезнями, и даже весьма значительными. Мало этого, — мы, ведь, признаем больным или, по крайней мере, не совершенно здоровым человека, подверженного беспрестанным истерикам, спазмам, мигреням, всякого рода нервным расстройствам и т. п. Уродства разного рода — глухоту, слепоту и т. д. тоже должно относить к явлениям болезненным. Точно так же к болезням следует относить и особые, ненормальные положения, в которые впадают иные люди, как, например, спячку или апатию ко всему на свете, совершенное беспамятство, всякие мономании, общее расслабление организма и невозможность сделать над собой хотя малейшее усилие и т. п. Словом, под здоровьем нельзя

разуметь одно только наружное благосостояние тела, а нужно понимать вообще естественное гармоническое развитие всего организма и правильное совершение всех его отправлений.

Против этого опять может быть возражение, и на этот раз уже весьма основательное. Могут указать на низший класс народа, который физически бывает обыкновенно здоровее высших классов; могут указать на дикарей, пользующихся отличным здоровьем и громадной физической силой; а с другой стороны — могут представить многих великих ученых, поэтов, государственных людей — истощенных, больных и слабых... Из этого сопоставления можно вывести заключение такого рода, на первый взгляд не лишенное своей основательности: «Если все развитие человека направлять только к тому, чтобы он был здоровым, то придется взять за идеал ирокезов, которые, как говорят, не знают никаких болезней, — и отвергнуть все значение великих людей, прославившихся умственной и нравственной деятельностью».

Возражение это, по внимательном его рассмотрении, должно быть признано совершенно несправедливым, по многим причинам...

...Кроме одностороннего, узкого понимания здоровья, оно грешит еще тем, что берет для сличения предметы не совершенно под одинаковыми условиями. Различие племен и затем различные занятия человека много имеет влияния на возможную степень его развития во всех отношениях. Если бы можно было брать здоровье в отвлеченности, то не нужно было бы даже к людям обращаться, а прямо привести в пример животных. На что вам еще организм крепче и здоровее, чем хоть, примерно, у слона или у льва или даже у быка? Недаром же говорят у нас: «Здоров, как бык». Но у этих животных самое строение организма не то, что у нас, и потому мы оставляем их в покое. Есть, пожалуй, червяки, которых разрежешь пополам, так обе половинки и поползут в разные стороны, как ни в чем не бывало; эти нам не пример. Точно так и ирокезы — не пример для европейских ученых. Кроме того, нужно заметить, что болезненное состояние вовсе не способствовало, конечно, полезным открытиям и изысканиям, произведенным этими учеными. В большей части случаев, болезнь вовсе не относилась к тем органам, которые необходимы были для их специальности (как исключение, можно бы привести Бетховена; но и у него повреждение слуховых органов не было так сильно в то время, когда он создавал лучшие свои творения); местное же поражение в этом случае не должно быть принимаемо в расчет. Конечно, Байрон был хром, и это не помешало ему быть великим поэтом, точно так как, напр., слабость зрения не помешала многим другим быть великими учеными, философами и пр., но, конечно, всякий согласится, что наружное повреждение всего менее можно назвать болезнью организма. С другой же стороны, всякий признает, что каждое болезненное ощущение в теле расстраивает, хоть на минуту, нашу духовную деятельность и

что, следовательно, если бы великие ученые были совершенно здоровы, то сделали бы еще больше, чем сколько сделали они при своих немощах.

Говорят, что, напротив, иногда болезнь тела возбуждает сильнее духовную деятельность. Примеров приводят много. Указывают на несколько поэтов, почувствовавших и открывших миру силу своего таланта после того, как они стали слепы. Тут, разумеется, являются Гомер и Мильтон, тут приводят и стихи Пушкина русскому слепцу-поэту:

Певец, когда перед тобой
Во мгле сокрылся мир земной,
Мгновенно твой проснулся гений и пр.

Указывают также на Игнатия Лойолу, во время болезни почувствовавшего призвание к основанию ордена; на Магомета, в припадках падучей болезни слышавшего призвание Аллаха; на аскетов, которых духовные созерцания происходили именно от истощения ими плоти своей, и т. д. Примеров на эту тему можно набрать тысячи: случаев, в которых обнаруживается антагонизм духовной и телесной природы в человеке, тоже насчитывается множество. Но во всем этом господствует недоумение: сначала виною ему послужили грубые материалисты, а потом и мечтательные идеалисты, опровергая их, впали в ту же самую ошибку.

В наше время вообще вошло в обычай, с голоса превыспренних поэтов, жаловаться на материализм и практическое направление века. Но нам кажется, что гораздо с большим правом врачи и физиологи упрекают наше время в одностороннем, недалеком идеализме. Посмотрите, в самом деле, как презрительно смотрим мы на телесный труд, как мало обращаем внимания на упражнение телесных сил. Мы любим, правда, красоту, ловкость, грацию; но и тут часто выражается наше презрение к простому, здоровому развитию организма. В лицах часто нам нравится мечтательное, заоблачное выражение и бледный цвет, «тоски примета», в строении организма — талия, которую можно обхватить одной рукой; о маленьких ручках и ножках и говорить нечего. Этого, конечно, нельзя назвать положительно дурным, нельзя утверждать, что большая нога непременно лучше маленькой; но все-таки наше предпочтение, основываясь не на понятии о симметричности развития всех органов человека, а на каком-то безотчетном капризе, служит доказательством одностороннего, ложного идеализма. Мускулистые, сильно развитые руки и ноги пробуждают в нас мысль о физическом труде, развивающем, как известно, эти органы; и это нам не нравится. Напротив, миниатюрные, нежные ручки свидетельствуют, что обладающий или обладающая ими не преданы грубому труду, а упражняются в какой-нибудь высшей деятельности. Этого-то нам и нужно... Искаженные стремления идеализма постоянно в нас проглядывают. Мы, например, очень строги в суждениях о поступках других людей и очень склонны

требовать от каждого, чтобы он был героем добродетели. Редко, редко обратим мы внимание на положение человека, на обстановку его быта, на разные облегчающие обстоятельства (зато весьма часто мы, с удивительным геройством, говорим: «Он солгал — этого довольно: я считаю его человеком бесчестным»). Ну, не идеальный ли это образ мыслей?.. А наши удовольствия? Мы даем благотворительные балы, разыгрываем благотворительные лотереи, составляем благородные спектакли, тоже благотворительные: можно ли не видеть в этом высоких стремлений, чуждых материального расчета? Мы восхищаемся всеми искусствами и утверждаем, что звуки опер Верди, пейзажи Калама настраивают нас к чему-то возвышенному, чистому, идеальному. На самом-то деле под всем этим скрывается, может быть, просто приятное удовлетворение слуха и глаз, а может быть, даже и желание убить скуку; но ведь мы в этом не признаемся, и тут-то и выражается наше стремление к какому-то идеализму. Мы совестимся представить себе вещи как они есть: мы непременно стараемся украсить, облагородить их и часто навязываем на себя такое бремя, которого и снести не можем. Кто из нас не старался иногда придать оттенок героизма, великодушия или тонкого соображения самому простому своему поступку, сделанному иногда совершенно случайно? Кто не убирал розовыми цветами идеализма простой, весьма понятной склонности к женщине? Кто из образованных людей, наконец, — сошлемся на самих читателей, — не говорил с уверенностью, даже иногда с восторгом, о Гомере, о Шекспире, пожалуй, о Бетховене, о Рафаэле и его мадонне, и, между тем, многие ли сами-то понимали, в глубине души своей, то, что говорили? Нет, что ни говорите, а желание поидеальничать в нас очень сильно; врачи и натуралисты «имеют резон».

Но ни в чем этот ложный и бесплодный идеализм не выражается так ясно и не приносит столько вреда, как в воспитании. Где ныне заботятся о применении воспитания к индивидуальному организму детей? Где занимаются наглядным обучением в раннем детском возрасте? Кто ищет для своих детей здорового развития организма более, чем внушения им всяческих, часто очень уродливых, отвлеченностей? В старину любили откармливать детей; ныне любят морить их голодом, чтоб они не ожирели и не отупели. В старину до пятнадцати лет не принимались за ученье, в той мысли, что пусть, дескать, дитя побегает, ученье-то еще не уйдет; ныне детям не дают бегать, заставляя их сидеть смирно и учиться. Бывало спозаранку прогоняли детей спать, чтобы не изнурились, и они просыпали половину суток; теперь детей заставляют сидеть за уроком до тех пор, пока отяжелевшая голова их сама не упадет на стол. Двухлетнему мальчику толкуют уж об ученье, а с пяти лет, иногда и раньше, стараются уже вбить ему в голову высокие идеи о его назначении — быть архитектором, инженером, генералом, правоведом и т. п. Может быть, в этом скрывается материализм самый грубый; но

только результаты его вовсе не благоприятны для телесного здоровья и развития детей. Ныне уже нередко встретить мать, которая с гордостью и тайным самоуслаждением рассказывает о том, как сын ее не спал ночи, потерял аппетит, похудел и высох, как спичка, во время экзаменов. Хвалиться прилежанием и любовью к науке дело чрезвычайно похвальное, — об этом что и говорить; но детей все-таки жалко.

В дальнейшем ученье тоже нельзя не заметить фальшиво-идеального направления, соединенного с пренебрежением к органическому развитию детей. Родители желают, например, чтобы из сына их произошел знаменитый полководец. Они понимают, конечно, что этой цели не достигнут, если дитя умрет, и вследствие этого стараются предохранить его от смерти, т. е. не пускают бегать и резвиться, берегут от простуды и сквозного ветра, кутают, держат на медицинской диете и т. п. Ребенок, разумеется, слаб и нездоров, но от случайных болезней оберегается, хотя и то не всегда. Приходит время ученья, и мальчику сейчас — геройские внушения и великие исторические примеры. Слабость и малодушие постыдно, внушают ему; нужно всегдашнее мужество и присутствие духа. Вот каков был Леонид Спартанский, Александр Македонский, Юлий Цезарь и пр.; вот какие труды переносил Суворов; вот каким опасностям подвергался Наполеон; вот что сделали Муций Сцевола, Гораций Коклес и пр. и пр. Достохвальные качества и подвиги этих господ, равно как и красноречивые внушения родителей, производят сильное впечатление на ребенка. Он готов хоть сейчас идти на войну и совершать чудеса храбрости. Но *сейчас*, к сожалению, нельзя выйти и на двор: вчера шел дождик, и потому еще сыро. Подражать Муцию Сцеволе мальчик тоже рад бы, но его останавливает воспоминание о том, какая суматоха поднялась на-днях по всему дому, когда будущий герой, запечатывая письмо, капнул себе сургучом на пальчик. Он сам ревел на целую улицу, мать упала в обморок, побежали за доктором, обвязали, уложили героя и два дня продержали в постели. И видит мальчик, что быть Муцием Сцеволой несколько затруднительно, и едва ли не напрасны все высокие внушения, которые ему делают, стараясь действовать *только* на дух и совершенно презирая тело.

Так точно поступают у нас во всем, что касается развития детей. Особенно часто терпят от этого дети, которых назначение — вообще учиться, быть образованными людьми. С ними начинают с того, что сажают их за книгу и из книги заставляют их выучиться тому, что следовало бы узнать живьем, на деле. Так, мальчик, живущий в Петербурге, только уже начиная учиться разным наукам, получает сведения о многом, что его окружает. Из географии узнает он, что Петербург стоит на Неве, которая впадает в Финский залив, образуя при этом несколько островов; из истории знакомится он с Петербургской стороной, домиком Петра Великого и пр., из естественной истории узнает о суще-

ствовании гранита и т. д. А подумайте, скоро ль еще, следуя системе наших учебников, дойдешь до всех этих предметов? Немудрено, если случаются у нас анекдоты, подобные недавно слышанному нами, который, ради его курьезности, приведем здесь. Мальчика, очень *образованного*, привели в гимназию; он выдержал экзамен прямо во второй класс и остался жить у дядюшки. На другой день по отъезде родителей он за обедом начал жаловаться, что он есть ничего не может, потому что Трифон у дядюшки дурной, что Трифона нужно висечь. В доме дядюшки никакого Трифона не было, и потому никто понять не мог, чего мальчику нужно, а он никак не мог объясниться, повторяя только одну брань и жалобы на Трифона. Так дело и осталось неразрешенным. Но на другой день поднялась та же история, и тут только объяснилось, что деревенский повар у родителей мальчика назывался Трифоном, и *образованный* мальчик, приготовленный во второй класс гимназии, никогда не подумал о том, что такое Трифон, и не знал, что значит повар!..

...В своих непрактических, — а может быть, и слишком уже практических — мечтаниях мы забываем, что человеческий организм имеет свои физические условия для каждой духовной деятельности, что нельзя говорить без языка, слушать без ушей, нельзя чувствовать и мыслить без мозга. Это последнее обстоятельство особенно часто упускается из виду, и потому у нас вовсе не заботятся о том, чтобы дать правильное развитие деятельности мозга при воспитании. А между тем, это-то и служит важнейшей помехой для достижения успешных результатов нашего воспитания, бесспорно, очень умного и нравственного, но одностороннего в своих средствах. Вот что говорит об этом, между прочим, доктор Бок, ученый, весьма известный в Германии: «Слабость умственных способностей и болезни мозга, — говорит он, — могут произойти не только вследствие природных недостатков, но и вследствие дурного питания мозга и чрезмерного умственного напряжения. Это последнее обстоятельство, с его печальными последствиями, особенно губительно для детей, которых мозг еще слишком мягок и недостаточно развит, чтобы переносить трудные работы. А между тем, как часто их мучат отвлеченностями, вовсе недоступными их возрасту и понятиям, как часто от хилых, малокровных детей требуют успехов в науках наравне с здоровыми детьми! Прибавьте к этому еще неправильный отдых и несоответствующую детскому возрасту пищу, и вы поймете, что ничего не может быть вреднее этой умственной дрессировки!» (Бок, стр. 468). Точно такое же мнение находим мы и у Шнелля, автора другой книги, заглавие которой выписано нами в начале статьи. У него есть на этот счет вот какая тирада (стр. 162): «...Мы уже знаем, что от неполного или несовершенного восприятия впечатлений органами внешних чувств происходят фантазмы, т. е. субъективные впечатления или обманы чувств. Точно таким же образом

фантастические образы, создаваемые воображением и умом, происходят вследствие несовершенного усвоения (переваривания) духом отвлеченных форм или от недостаточности, неясности и слабости духовной пищи. В таком случае ум представляет себе не предметы, истинно существующие во внешнем мире, не существенность, а собственные (субъективные) произведения фантазии, бредин, мало-помалу совершенно овладевающие умственными силами. И если число помешанных и полупомешанных людей, которых умственное расстройство проявляется или необузданностью и своеволием, или же рабским, апатическим и бессмысленным послушанием, в самом деле, со дня на день увеличивается, как утверждают врачи-психологи, то это не есть историческое необходимое явление, вытекающее из современного порядка вещей, но результат духовной тунейдной жизни».

С последним замечанием можно не согласиться, потому что самые недостатки воспитания представляют, конечно, историческое явление, вытекающее из современного порядка вещей. Но неодобрение автора против отвлеченности воспитания, господствующей в наше время, вполне справедливо. Во всех требованиях и приемах современного воспитания обнаруживается полное презрение к органической жизни человека как человека, а не как специальной машины для счетоводства, подвигов храбрости, строительства, героизма, честности, необъятной учености и т. п. Набивая голову детей отвлеченностями всякого рода, мы, конечно, и этим возбуждаем деятельность их мозга, но деятельность одностороннюю и болезненную, именно потому, что мы не хотим обращать внимания на связь отправления мозга с состоянием всего организма. Это обстоятельство оказывает самое неблагоприятное влияние на умственную и нравственную деятельность человека. Физиология непрерывным рядом исследований и открытий последнего времени довольно ясно уже показала несомненную связь нравственной жизни человека с устройством и развитием мозга¹, и очень жаль, что наша образованная публика доселе так мало интересуется результатами, добытыми с помощью естественных наук. Имея это в виду, мы и решаемся представить здесь несколько общезвестных фактов, относящихся к нашему предмету.

Один из известнейших натуралистов нового времени, Молешотт, приведен был своими изысканиями к прямому выводу, что мысль имеет влияние на материальный состав мозга, и обратно — состав мозга на мысль. Вывод этот развит им в одном из его сочинений с некоторыми подробностями, которые мы считаем здесь излишними. Мы напомним здесь читателям только положение, давно известное из сравнительной анатомии, — что в непрерывной градации животных, начиная от самых низших организмов и кончая человеком, количество мозга все увеличивается по мере приближения животных к человеку и по мере большей развитости

¹ Мораль вытекает не из биологических факторов. — С. К.

всего их организма. У самых низших животных нет настоящего мозга, а только нервные узлы, представляющие какие-то зачатки мозга. Наименьшее количество мозга представляют земноводные и рыбы; наибольшее найдено у собак, слонов и обезьян, т. е. именно у тех животных, которые отличаются своей понятливостью. У человека же мозга больше, чем у всех животных. Количество мозга, конечно, разумеется здесь относительное, сравнительно со всей массой тела, и, кроме того, здесь не принимаются в расчет те части мозга, в которых заключаются центральные органы движения и чувствования. Такое же отношение умственных способностей находится и к составу и к устройству мозга. Так, исследования Бибры¹ доказали, что отправления мыслительной способности в животном тем совершеннее, чем больше в мозгу его жира и фосфора. По исследованиям другого естествоиспытателя, понятливость и легкость мышления находятся в прямом отношении к весу мозга. Наблюдения Гушке доказали, что чем выше стоит животное в умственном развитии, тем извилистее и глубже у него пагибы мозговой поверхности и тем менее они имеют заметной для глаз правильности и симметрии. В приложении к человеку все это оправдывается совершеннейшим образом. Мозговой жир у него содержит более значительное количество фосфора, чем у всех других животных; вес его больше, извилины глубже и своеобразнее. Различие во всех этих отношениях замечается не только между человеком и животными, но даже и между людьми различных племен, различного образа жизни, различного возраста и пола. Так, у новорожденных детей жира в мозгу сравнительно меньше, чем у взрослых; вообще, детский мозг жиже, мягче, более содержит в себе белого вещества мозга, чем серого, которое увеличивается уже впоследствии, вместе с развитием умственных способностей. Фохт утверждает, что развитие умственных способностей у детей идет строго параллельно с развитием мозговых полушарий. Вообще, вещество мозга продолжает развиваться и увеличиваться у человека до 40—50 лет; в старости же оно начинает уменьшаться, сжиматься, делаться тягучим и более водянистым. Сообразно с этим, замечается в престарелом возрасте ослабление памяти, быстрой и твердой сообразительности и т. п.

То же самое отношение замечается и в весе мозга. Обыкновенный вес человеческого мозга — от 3 до 3½ фунтов. Множество наблюдений показало, что мозг женщины вообще весит на 1—1½ фунт. менее, чем мозг мужчины. Это совершенно согласно и с умственным развитием: известно, что (вследствие, вероятно, условий нашей цивилизации) у женщин рассудочная способность развита менее, чем у мужчин². Эта разница существует также

¹ Бибра Эрнст (1806—1877)—немецкий естествоиспытатель.—С. К.

² Совершенно неправильное, антинаучное утверждение, которым пользовались реакционеры в борьбе против женского образования, прав женщины и т. п.—С. К.

относительно веса мозга людей с различными способностями. Так, мозг Кювье весил более 4 фунтов, а мозги нескольких идиотов, взвешенные Тидеманом, имели весу только от одного до двух фунтов...

...Связь духовной деятельности с отправлениями мозга признана несомненною в сочинениях всех лучших и добросовестных натуралистов. Валентин говорит, что если мы станем срезывать мозг у какого-нибудь млекопитающего животного, то проявления его внутренней деятельности ослабевают по мере того, как уменьшается количество мозга; когда же доходят при этом до так называемых мозговых пещер, то животное погружается в совершенную бесчувственность. Положение это представляется совершенно очевидным в опытах Флурана, который у некоторых животных, могущих переносить повреждения мозга, срезывал мозг сверху пластами. Таким образом делал он опыты над курицами и, постепенным срезыванием мозга, доводил их до того, что у них исчезало всякое проявление высшей жизненной деятельности. Они теряли даже способность произвольного движения и всякую восприимчивость к впечатлениям внешних предметов. Но при этом жизнь их не прекращалась; ее поддерживали искусственным питанием, и куры в течение нескольких месяцев продолжали прозябать таким образом, даже увеличиваясь в весе.

После всех этих фактов, нельзя не признать важности правильного развития мозга для правильности самых отпавлений деятельности.

...Но для того, чтобы мозг был здоров и развивался правильно, необходимы некоторые особенные условия. В организме человека нет ни одной части, которая существовала бы сама по себе, без всякой связи с другими частями; но ни одна из частей нашего тела не связана так существенно со всеми остальными, как головной мозг. Не входя ни в какие подробности, довольно сказать, что в нем сосредоточиваются нервы движения и чувствования. Понятно поэтому, в какой близкой связи находится деятельность мозга с общим состоянием тела. Очевидно, что всякое изменение в организме должно отражаться и на мозге, если не в мыслительной, то в чувствительной его части. Доселе еще физиологические исследования не объяснили вполне микроскопического строения частиц и химического состава мозга, и, следовательно, нельзя еще сказать, какими именно материальными изменениями организма обуславливается та или другая сторона деятельности мозга. Тем не менее, дознано уже достоверно, что, кроме охранения мозга от повреждений, для его развития необходимы два главные условия: *здоровое питание и правильное упражнение*. Питание мозга производится из крови. Следовательно, для правильного питания его необходимо, чтобы в организме правильно совершались кровотоление, кровообращение и кровоочистение. Примеры того, что порча крови вредно действует на правильность отправления мозга, — нередки. Так, например, бывает при разлитии желчи, в нервной горячке, в так

называемом собачьем бешенстве и пр. Кроме питания, для развития мозга необходимо еще упражнение, посредством восприятия внешних впечатлений.

...Наблюдения над историей духовного развития человека несомненно подтверждают мнения Бока, показывая, что, чем менее внешних впечатлений получал человек, тем менее, уже круг его понятий, а вследствие того — ограниченнее и способность суждения.

...Что человек не из себя развивает понятия, а получает их из внешнего мира, это несомненно доказывается множеством наблюдений над людьми, находившимися в каких-нибудь особенных положениях. Так, например, слепорожденные не имеют никакого представления о свете и цветах; глухие от рождения не могут составить себе понятия о музыке. Люди, выросшие в лесах, в обществе животных, без соприкосновения с людьми, отличаются дикостью и неразвитостью понятий. Иногда эта неразвитость доходит почти до совершенного отсутствия всяких признаков разумности, как, например, у известного Каспара Гаузера, этой «неудачной попытки на разумное существование», по выражению одного немецкого писателя.

То же самое подтверждается наблюдениями над детьми, находящимися даже в нормальном состоянии. В первое время жизни младенец не имеет сознательной деятельности.

...Каким образом, мало-помалу, происходит развитие сознательной жизни в человеке, довольно подробно излагается в книге доктора Бока, на стр. 521—529. Мы считаем нелишним представить здесь его главные положения.

Появление сознательности в ребенке начинается, по мнению доктора Бока, довольно рано. «К сожалению, — говорит он, — большая часть родителей думает, что разум, т. е. способность мозга чувствовать, мыслить и желать, является не в младенческом возрасте, а гораздо позже; поэтому им и в голову не приходит, что грудной ребенок нуждается уже в правильном воспитании». ...В первый месяц жизни глаза дитяти совершенно недействительны, а потому и взгляд у него совершенно бессмысленный и неопределенный. На пятой или шестой неделе ребенок начинает уже всматриваться в окружающие предметы, вследствие чего в мозгу его происходят первые чувственные впечатления, т. е. умственные образы, постепенно все более проясняющиеся. Мало-помалу они доходят до такой степени ясности, что могут представляться сознанию ребенка даже и тогда, когда самых предметов нет пред его глазами. С этого начинается деятельность способности представлений. Слух развивается параллельно с зрением, и оба органа в развитии своем помогают друг другу, так что, например, впечатление, произведенное на слух, заставляет уже дитя открыть глаза и смотреть в ту сторону, откуда выходит звук. На третьем месяце жизни в ребенке уже появляется желание схватить видимый им предмет; но при этом замечается в нем полное отсутствие понятия о расстоянии и

величине, равно как и неумение употреблять свои мускулы. Ребенок протягивает ручонки обыкновенно *мимо* предмета, и если ему дадут что в руки, то он не умеет держать. Но мало-помалу развивается в нем и осязание. Трех месяцев дитя уже начинает лепетать, или, как говорится, *гулить*. Если ребенок часто слышит одно и то же слово, соединяемое с видом какого-нибудь предмета, то оба представления — и названия, и самого предмета — сближаются в его голове, так что, при названии вещи, он может вспомнить ее вид и понять, о чем идет речь. Только связь между предметами и порядок действий остаются еще ему чужды; связная речь совершенно непонятна для него. В это же время (т. е. пяти или шести месяцев) ребенок научается различать ласковый тон речи от сердитого. Месяца два спустя в нем являются уже темные представления и о том, в каком порядке и для чего делается то или другое. Достигши такой степени умственного развития, ребенок уже пытается сам говорить; но это умение дается ему раньше или позже, смотря по тому, как развиты у него органы движения. Воля развивается позже всего, уже на втором году, когда дитя может бегать без посторонней помощи и когда имеет уже запас впечатлений, достаточный для того, чтобы составлять собственные суждения и выводы. Из этого видно, как важны первые впечатления, ложащиеся на мозг ребенка, для будущего его характера и деятельности. Замечено, что дети, с которыми мать или кормилица весело болтала и шутила в первые месяцы их жизни, получают нрав добрый и веселый. Многие дети, которых долго водили на помочах, не позволяя им ходить без посторонней помощи, навсегда сохраняют в характере нерешительность и недоверие к своим силам. Дети, которые в первый год жизни привыкли только к приятным ощущениям «и от которых при первом их крике удаляли все неприятное, с большим трудом и впоследствии переносят неудовольствия и злятся при малейшей неудаче. Большая часть детей, которых *учат* говорить, т. е. натверживают им слова, не показывая самого предмета, обнаруживают впоследствии большую поверхностность».

Еще большее значение имеют внешние впечатления для дитяти, вступившего уже в третий, четвертый год жизни. До этого времени, по мнению Бока, можно еще допустить награды и наказания, даже телесные, но вовсе не как разумную педагогическую меру, а единственно в уважение того, что в дитяти не развиты еще органы разумной деятельности и животная непосредственность преобладает. Так ленивая лошадь неумоимо едет целую дорогу, если впереди ее едет воз с сеном; так ездок прищипоривает коня, чтобы он бежал скорей. В период ранней, почти бессознательной жизни дитяти награды и наказания допускаются именно в этом смысле. С четвертого года они становятся излишними и заменяются убеждением. По мнению д-ра Бока (стр. 543), «ожидание обычной награды за благонравие может вселить в детей начала корыстолюбия, продажности, эгоизма». Наказания, конечно,

пугают детей, а «боязнь, — по словам Бока (стр. 550), — есть начало трусости, криводушия и подлости». С пятого и особенно шестого года необходимо приучить детей к рассуждению и отчетливости во всем, что они делают. Поэтому никогда не следует заставлять детей делать то, что превышает их понятия и в чем они не могут ясно убедиться при маленьком запасе своих знаний, почерпнутых из наблюдения внешнего мира. Нужно сколько можно более и правильное упражнять внешние чувства ребенка, чтобы увеличился запас впечатлений в его мозгу, и тогда светлые взгляды и суждения о различных отношениях предметов неизбежно явятся в голове его сами собою, набивая же голову ребенка разными понятиями, которые выше его соображения, мы производим только то, что дитя не может дать себе отчет в своих ощущениях, не может подчинить их своей воле и освободиться от них. «Многие воспитатели, — говорит доктор Бок, — конечно, думают, что такого рода воспитание развивает в детях благородные и возвышенные чувства, но они ошибаются. На деле выходит совсем другое, т. е. образуются не люди с благородными чувствами, а сентиментальные фантазеры, совершенно негодные в практической жизни и бесполезные себе и другим» (стр. 551).

Несколько данных, приведенных нами, могут, кажется, дать некоторое понятие о связи нервных и мозговых отправлений с умственною деятельностью человека. Несомненные факты ясно показывают нам, что для правильного хода и обнаружения нашей мысли необходимо нам иметь мозг здоровый и правильно развитый. Следовательно, если мы хотим, чтобы *умственная* сторона существа нашего развилась, то не должны оставлять без внимания и физического развития мозга.

Но читателю может еще представляться вопрос: «Что же нужно делать для *нравственного* развития, на которое мозг должен иметь влияние не прямое, а посредственное?» На этот счет мы привели уже мимоходом несколько заметок д-ра Бока; но здесь можем прибавить и еще несколько соображений. Они очень нехитры и потому не будут продолжительны.

Если следовать старинному (и доселе общепринятому) разделению душевных способностей человека, то, кроме ума, остаются еще чувство и воля. Деятельность чувства относится обыкновенно к сердцу и совершенно освобождается от мозга. Мнение это нельзя назвать совершенно основательным. Собственно говоря, сердце в наших чувствах и страстях невиновато нисколько. Все, что мы привыкли приписывать сердцу, зарождается опять-таки все в том же головном мозгу. Но от мозга идут к сердцу особые *нервы сердца*, которые находятся в связи со всеми прочими нервами тела; поэтому всякое сколько-нибудь чувствительное раздражение, где бы и от чего бы оно ни произошло, немедленно сообщается в головном или спинном мозге нервам сердца и производит усиленное его биение. Так как это биение для нас

легче заметить, чем деятельность мозговых нервов, то мы и приписываем всякое чувство сердцу. Но что первоначальная причина всякого чувства все-таки мозг, в этом нетрудно убедиться посредством, напр., такого соображения. Чувствования возникают в нас вследствие впечатлений, полученных от предметов внешнего мира. Но впечатления эти только тогда могут быть нами сознаны, когда они подействовали на мозг. Иначе мы будем смотреть на предмет и не видеть; перерезанный нерв будет раздражаем всеми возможными средствами, и мы не будем чувствовать боли, потому что нерв разобщен с мозгом. Отсюда очевидно, что всякое чувство, прежде своего отражения в сердце, должно явиться в мозгу, как мысль, как сознание впечатления, и уже оттуда подействовать на организм и проявиться в биении сердца. Следовательно, на чувство надобно опять действовать посредством мысли. Одни чувства развиваются в нас сильнее, чем другие; одни люди чувствуют иначе, нежели другие, — все это так. Но причина такого различия вовсе не заключается в развитии сердца, этого полого мускула, выгоняющего кровь кверху. Причина находится по большей части в различии первоначальных впечатлений, воспринятых нашим мозгом. Если человек с первых дней детства привык, например, слышать постоянно мелодические звуки, то, естественно, что у него разовьется чувство музыкальное; если в детстве человек не привык переносить неприятных ощущений, то понятно, что малейшая неприятность выводит его из себя; если в ребенке успешно старались задерживать свободную деятельность мысли, то неизбежно родится в нем чувство отвращения к умственной деятельности и т. д. Вообще нужно сказать, что наши дурные чувства происходят непременно вследствие неполного, неправильного или совершенно превратного восприятий впечатлений мозгом. Как после сильного звука мы уже не слышим посредственного, но довольно слышного звука, или как мы ничего не видим, внезапно перейдя от яркого освещения в место, слабо освещенное, но все же довольно светлое, — так точно бывают подобные неправильные восприятия, а вследствие того и чувства, и в предметах, прямо относящихся к нашей духовной деятельности. Человек, привыкший постоянно получать похвалы, не рад и даже досадует, когда его хвалят меньше обыкновенного; тот, кто привык к праздной жизни и мало испытывал сильных впечатлений, пугается ничтожного труда, как неисполнимого; человек, с детства привыкший к восприятиям сцен грязных и грубых, наслаждается даже и в пошлом кругу, который хоть немножечко поопрятнее его прежнего общества. Таким образом, все, дурные и хорошие, чувства и страсти наши находятся в полной зависимости от степени развития и от здоровья или нездоровья мозга. Развитие симпатических чувствований вместе с образованностью и преобладание эгоистических при невежестве известны всякому.

На основании этих данных можно положительно сказать, что

старания многих воспитателей *действовать на сердце* дитяти, не внушая ему здравых понятий, совершенно напрасны. Результатом подобного «действия на сердце» бывает обыкновенно добродушие по привычке, при совершенной шаткости и бессилии убеждений. Можно решительно утверждать, что только та доброта и благородство чувствований совершенно надежны и могут быть истинно полезны, которые основаны на твердом убеждении, на хорошо выработанной мысли. Иначе — нет никакого ручательства за нравственность человека с *добрым* сердцем, а тем менее за полезность его для других: вспомним, что «услужливый медведь опаснее врага».

При воспитании, следовательно, развитие чувства является само собою, если только умственные восприятия правильны, последовательны и ясны. У детей часто можно замечать, какое удовольствие доставляет им ясное сознание какого-нибудь нового предмета, новой мысли. Как будто какой-то свет озаряет их, глаза их светятся, все лицо как будто сияет, они начинают говорить от избытка чувства, составляют свои соображения, планы и т. д. Это значит, что мысль усвоена ими с полнотою и ясностью, достаточною для того, чтобы возбудить в них внутреннее чувство, — и счастлив учитель, который умеет часто приводить своих учеников в такое состояние. В этом отношении г. Шнелль совершенно справедливо говорит (стр. 146): «При обучении не нужно патетических речей, декламаций и т. д. для того, чтобы мысль действовала и на чувство ученика. Всякое истинное преподавание само по себе доставляет богатый материал чувству, потому что познание просветляет не только ум, но и сердце, оживляя и радуя его. Познание и радость находятся в ближайшем сродстве между собою».

Что касается до воли, то она еще более, нежели чувство, зависит от впечатлений, производимых на наш мозг внешним миром. В наше время уже всякий понимает, что абсолютная свобода воли для человека не существует и что он, как все предметы природы, находится в зависимости от ее вечных законов. Кроме г. Берви, автора «Физиологическо-психологического взгляда», никто уже не может ныне сказать, что человек существует вне условий пространства и времени и может по произволу изменять всеобщие законы природы. Всякий понимает, что человек не может делать все, что только захочет, следовательно, свобода его есть свобода относительная, ограниченная. Кроме того, самое маленькое размышление может убедить всякого, что поступков, совершенно свободных, которые бы ни от чего, кроме нашей воли, не зависели, никогда не бывает. В решениях своих мы постоянно руководствуемся какими-нибудь чувствами или соображениями. Предположить противное — значит допустить действие без причины.

Собственно говоря, воли, как способности отдельной, самобытной, независимой от других способностей, допустить невозможно. Все ее действия обуславливаются и даже неизбежно

производятся тем запасом знаний, какой скопился в нашем мозгу, и той степенью раздражительности, какую имели наши нервы. Орудием выполнений наших желаний служат нервы движения, идущие от мозга ко всем мускулам. Поэтому степень развития мускулов также обуславливает нашу деятельность. Необходимо также, чтобы нервы мускулов были соединены с мозгом; иначе они не будут нам повиноваться, и мы не в состоянии будем произвести движение.

Что желания появляются сначала в мозгу, доказательством может служить уже одно то, что желания эти имеют всегда какой-нибудь предмет, какую-нибудь цель. Значит, для желания нужно, чтобы предмет произвел сначала впечатление на наш мозг, потому что нельзя же желать того, о чем не имеешь никакого представления. Далее нужно, чтобы впечатление предмета было приятное, т. е. успокоительное, а не разрушительное для нашей натуры: как все в мире, человек стремится только к тому, что соответствует его натуре в каком-нибудь отношении, и отвращается от того, что ей противно. Таким образом, так называемая свобода выбора — в сущности означает именно возможность, существующую в нашем уме, сличить несколько предметов и определить, какой из них лучше. ...Дети, которых все прихоти беспрекословно исполнялись, несмотря на всю их нелепость, — вырастают столь же мало нравственно свободными, как и те дети, у которых с самого начала жизни подавляемы были все проявления воли, т. е. все попытки к самостоятельному обсуждению предметов. Г. Шнелль совершенно справедливо говорит об этом (стр. 222):

«Преимущественно должны мы предохранять себя и других от произвола. Кто слепо следует минутному настроению духа, кто в своих поступках руководствуется только произволом, не подчиняя свою волю высшей власти разума и справедливости, тот будет или слабым, бесхарактерным человеком или притеснителем и тираном самого себя и других, и это случается даже с детьми... Люди жестокие, мучители человечества, все воспитываются таким образом. Это несчастнейшие и опаснейшие люди. Им нельзя доверять, хотя бы они сами проповедывали братство и законную гражданскую свободу, потому что произвол, служащий рычагом всех их поступков, есть также источник несправедливости, жестокости и злодейства».

Несомненное влияние органического развития на умственную и нравственную деятельность человека уже очень давно сделалось предметом исследования натуралистов. Способ и самая сущность этого влияния со дня на день все более объясняются новейшими физиологическими исследованиями. Опираясь на эти исследования, мы уже смело можем сказать теперь, что естественное, правильное, здоровое развитие всех сил организма гораздо более значит для умственной деятельности, нежели всевозможные искусственные внушения.

VIII. МИХАЙЛО ВАСИЛЬЕВИЧ ЛОМОНОСОВ.

Черты из его жизни. Сочинение Н. НОВАКОВСКОГО. Чтение для юношества, С.-Петербург 1858¹.

Сочинение г. Новаковского не лишено занимательности для молодых читателей, незнакомых с историей русской литературы. Точка зрения автора на значение Ломоносова довольно верна. Г. Новаковский представляет Ломоносова как даровитого простолюдина, одушевленного необыкновенной, горячей любовью к познаниям и, наконец, сделавшегося замечательным ученым. О поэтическом таланте Ломоносова, о высокопарных его одах, широко-вещательных трагедиях, неконченной поэме и т. п. почти ничего не говорится. Гораздо более внимания обращено автором на труды Ломоносова как физика и химика. Это совершенно справедливо и благоразумно. Но не столь справедливо невнимание к заслугам Ломоносова для русского языка и стиха. Об этом можно бы сказать несколько побольше, чем простое упоминание, что «сочинил, дескать, он также грамматику и реторику». Тут представлялся автору случай высказать несколько полезных мыслей об изучении отечественного языка, сделать несколько замечаний об исторических изменениях, происходивших в русском языке и слоге, и т. п. Такие замечания, прямо относящиеся к делу, были бы, конечно, гораздо полезнее для молодых читателей и лучше были бы ими приняты, нежели те моральные сентенции, которые г. Новаковский вставляет по временам в свой рассказ. Напр., говоря о том, что у Ломоносова книг не было, он обращается к Публичной библиотеке в Петербурге и говорит, что, верно, Ломоносов, если б теперь жил, стал бы ходить в Публичную библиотеку, где так много полезных книг, — верно, он с радостью стал бы там заниматься. Говоря о том, что Ломоносов скучал плохим ученьем в Заиконоспасской академии, автор прибавляет, что вот, еслиб тогда Московский университет был, то уж Ломоносов учился бы там с упоением. Рассказывая о вызове учеников из Москвы в Академическую гимназию, г. Новаковский считает необходимым заметить, что были глупые мальчики, ко-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. VII. Добролюбов — против «наставлений» в детской книжке. — С. К.

которые не хотели ехать учиться, но Ломоносов стоял выше их и сам туда просился. Все подобные заплатки на рассказ неприятно поражают живыми нитками, которыми они пришиты. На мальчиков подобные наставления действуют очень неблагоприятно. Надобно представить самое дело так, чтобы у них при чтении рассказа возбуждалась любовь к хорошему. А если уж нет на это искусства, то лучше вовсе оставить нравственные претензии и ограничиться простым рассказом. Можно удовольствоваться и тою пользою, какую приобретут мальчики, получивши довольно подробные сведения об одном из замечательных деятелей русского просвещения. Жаль только, что во многих местах книжки г. Новаковского слишком ясно проглядывает *сочинение*. В биографическом очерке странно встретить рассказ о том, что думал Ломоносов, оставшись один в своей комнате, и как он заливался слезами вследствие своих размышлений. Такие вещи позволительны только тогда, когда мы имеем подробную автобиографию описываемого лица или когда вместо биографии хотим составить что-нибудь вроде исторического романа. Может быть, г. Новаковский и имел отчасти в виду последнее обстоятельство, но в художественном отношении рассказ его ниже всякой посредственности. Ломоносов как человек, с своим характером, страстями, недостатками, своими отношениями к обществу, вовсе не рисуется в этом рассказе, напротив, видно даже желание представить Ломоносова каким-то идеалом, что немало вредит самой естественности и жизненности рассказа.

IX. ЗАБАВЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ВОЗРАСТА.

Перевод с немецкого. Карлсруэ 1857.

ДЕТСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ВОЗРАСТА.

Перевод с немецкого. Карлсруэ 1857¹.

Мысль издателя этих книжек заслуживает одобрения. Он имел, кажется, в виду — передать детям первые понятия об очертаниях, цветах, величинах и других существенных свойствах предметов, часто встречающихся в домашнем быту. Мысль эта имеет основание весьма разумное. Определенности и отчетливости детских понятий много вредит то, что окружающие предметы обыкновенно не возбуждают в них надлежащего внимания. Ребенок видит около себя различные вещи, слышит различные разговоры; привыкает сам различать названия предметов, по привычке не ошибается и в их практическом употреблении; но во всем этом нет сознательности, а потому нет и надлежащей связи и отчетливости. Оттого многие дети бывают не в состоянии описать предмет, им хорошо известный, не умеют определить даже приблизительно — величины, цвета, фигуры вещи и т. п. Учить всему этому, конечно, нет особенной надобности; надобно только чаще и продолжительнее останавливать внимание ребенка на предметах для того, чтобы они сколько возможно яснее и точнее запечатлелись в его сознании. Пособить такому наглядному обучению желал, как видно, издатель названных нами книжек. В «Забавах для детей» находится восемь картинок и при каждой из них по странице текста. Текст — в стихах (плохих, разумеется) и заключает в себе описание, или, точнее, перечень предметов, изображенных на картинке. Напр., на картинке изображен десяток разных животных; десять стихов, относящихся к ней и названных: «много шума», — говорят:

Гусь гогочет, лев рычит.
Воет волк и бык мычит и проч.

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. VI. Мысли Добролюбова о наглядности в обучении. — С. К.

В «Детских играх» — та же цель. Разница только в том, что стихи подписаны здесь прямо под картинками, изображающими сцены из детских игр.

Если бы все это хорошо было исполнено, то нельзя было бы не порадоваться за весьма хорошее явление в детской литературе. Но, отдавая полную справедливость основной мысли издателя, мы должны сказать, что исполнение ее крайне неудачно. Чтобы не портить дела наглядного обучения, чтобы с пользою дополнять его по картинкам, необходимо давать детям картинки хорошие, по крайней мере, такие, в которых бы предметы изображены были верно и ясно. В «Детских играх» и в «Забавах для детей» этого нет. Грубый, вовсе не отчетливый рисунок и излишество ярких цветов заменяют здесь верность изображений. Небрежность в этом отношении доходит до того, что даже в картинке, называющейся «различные цвета», нарисована какая-то синеватосизая кошка, каких никогда не бывает, — хотя в стихе, сюда относящемся, и говорится: кошка *пестренькая* (и отчего же непременно пестренькая?). Тут же говорится: *синенький* цветок фиалка, а на рисунке изображен какой-то *лиловый*. А между тем картинка назначена именно для того, чтобы научить ребенка различать цвета!

То же нужно сказать и о самых очертаниях. Не говоря уже о том, что на картинках и знающему человеку трудно отличить волка от лисы и собаки, серну от козы, голубя от жаворонка — многие животные изображены так, что в рисунке совершенно исчезает характер породы. Какой угодно натуралист не угадает, напр., жука, кузнечика, мышь, представленных в книжке. Поэтому для ребенка указывать животных по таким рисункам будет не только бесполезно, но даже вредно.

Кроме того, и самый текст нехорош (не говоря уже о том, что он состоит из несноснейших виршей). Составитель его потерял из виду цель книжки и вдруг заговаривает с детьми (которым еще нужно показывать цвета и измерения самых обыкновенных предметов) — о верблюдах, крокодилах, казуарах и пр. Если б в книжке были описания этих животных и картинки были получше, то еще это куда бы ни шло. Но в тексте, как мы уже сказали, упоминается только название каждого предмета; а картинки таковы, что поневоле пожелаешь, чтобы ребенок лучше вовсе не имел представления о казуаре и льве, нежели бы воображал их такими, каковы они тут нарисованы.

Нельзя оставить также без внимания неестественности и пустоты общего содержания книжек. Определения предметов взяты большею частью случайные, соединение их бестолково. Напр., говорится: низка решетка, дом велик, высоко дерево.. как будто нет низких деревьев, высоких решеток и маленьких домов! В числе предметов, находящихся в комнате, находятся, между прочим, мехи, крыло и щетка. Где же они помещены на картинке? Щетка — возле стола, мехи — под столом, а крыло —

недалеко от стола — на воздухе! В тексте же упоминается:

С кувшином и стаканом щетка.

На картинке, к счастью, такой «щетки с кувшином и стаканом» не оказывается.

Рассказы в «Детских играх» также неудачны. Для примера можно привести первый. На одном листке изображено пять картинок. На первой представлена девочка, — неизвестно, живая ли или кукла, — подписано:

Дитя собралось гулять,
Оставя куклу дома ждать.

На второй — видна векша на суке большого дерева возле дома; подписано:

Сказало векше: «чтоб на двор,
Смотри, не забрался к нам вор».

На третьей картинке два ворона сидят, но подпись гласит, что они летят:

Два ворона летят уж в дом,
Чтоб куклу унести тайком.

Четвертая картинка изображает собаку; вверху, на высоком суке дерева, векша; наконец, изображена собака, бросающаяся на птиц, и подписано:

Собачка нам, как друг, верна:
Прогнала воронов она.

Едва ли подобные рассказы могут быть полезны для развития в детях правильных понятий о предметах и простого, естественного взгляда на жизнь.

Х. ПРАЗДНИЧНЫЕ ДОСУГИ.

Рассказы для детей, украшенные 7-ю хромофотографированными картинками. Издал учитель А. Петерсон. С.-Петербург 1857¹.

Книжка недаром названа «Праздничными досугами»: в ней постоянно действие происходит в праздник. Общий мотив вот какой: бедный мальчик не хотел в праздник идти к своей должности пасти деревенское стадо. Но мать послала его, говоря, что только его трудом может поддерживаться бедное семейство. Мальчик пошел. Вдруг на стадо напал волк, овцы побежали, пастух также; волк гонится за ними. Бежали, бежали они — и выбежали наконец на поляну, на которой богатый папенька гулял с своими дочками. При виде незнакомых хорошо одетых людей, жадный зверь, т. е. волк, — приостановился (так, по крайней мере, уверяет автор рассказов), начал робко осматриваться и, наконец, мало-помалу отступать. Кончилось, разумеется, тем, что волк удрал обратно в лес, а богатый папенька с милыми дочками отправились к бедному мальчику в хижину и облагодетельствовали все семейство. Мораль, из этого, разумеется, вывести довольно трудно: хотел ли автор сказать, что не надобно по праздникам ходить в лес, чтобы волки не съели, или что надобно стадо пасти для того, чтобы богатого папеньку с дочками встретить. Судя по общей мысли, господствующей во всей книге, кажется — скорее последнее. Во всех почти рассказах автор старается доказать правоучительными рассказами, вроде приведенного нами, что и праздничные досуги надобно употреблять на полезные труды: у него постоянно к трудящемуся бедному ребенку подходит богатая гуляющая девочка или мальчик и рассыпает благодетельства. Теперь маленькое неудобство состоит вот в чем: бедное дитя трудится — и все-таки оно бедное; богатое дитя гуляет — и все-таки оно богатое. К чему же ведет такая мораль? Мы боимся, чтобы один из маленьких читателей рассказов г. Петерсона не ответил словами из известного анекдота о чадолюбивом отце, побуждавшем сына вставать раньше.

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. VI.

XI. СТИХОТВОРЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

от младшего до старшего возраста, расположенные в двадцати двух отделах. Сочинения Б. Федорова. Спб 1858, 2 части¹.

Дети, разумеется, должны идти за взрослыми: у взрослых книжки стихотворений десятками появляются; надобно и детям дать стихотворения. Г. Борис Федоров позаботился о том, чтобы наделить детей всякими стихотворениями, и произвел их — пятьсот (их, т. е. стихотворений, а не детей). Такая плодovitость поистине изумительна. Не менее изумительно и разнообразие детского таланта г. Федорова. Он пишет: басни для детей, Эзоповы басни, картины природы, молитвы детей, семейные разговоры, детские приветы, детские игры и забавы, шарады, омонимы, повести и рассказы для детей, исторические анекдоты, отечественные воспоминания, наконец, стихи на разные случаи. У г. Федорова на все есть стихи: ни один цветочек не ушел из-под его стихотворного пера; всякую птичку описал он в стихах; полководцев русских поднял на ноги, философов древних потревожил, — ничто не ускользнуло от него:

На все он ответил стихами своими,
Что даже не просит ответа.

Но мы не удивились бы до такой степени разнообразию таланта г. Федорова, если бы в нем не проявлялась, вместе с тем, неистощимая предупредительность. Не говоря уже о детских играх, уроках и пр., г. Федоров предвидел почти все возможные случаи семейной жизни и на каждый написал стихотворение. Напр., может случиться, что дедушка ваших детей ослепнет; какой тогда «привет» сказать ему? Г. Борис Федоров сочинил два привета детей дедушке, потерявшему зрение. Может случиться, что вы возвращаетесь из похода, и дети должны вас встретить: что они вам скажут? Г. Федоров и на этот случай сочинил два детских привета родителю, возвратившемуся из похода. Кроме того, он сочинил отдельные стихотворения для поздравлений с праздником, с новым годом, с ангелом, при поднесении венка, прописки, васильков, детских трудов и пр. Неоцененная услуга для детей! Как бы хорошо было, если бы наши

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. VI.

«поэты для взрослых» тоже последовали примеру г. Федорова и сочинили бы для родителей-то поздравительные стишки к нужным лицам! Право, лучше бы было, чем пересмеивать-то все. А то что хорошего: только разлад в общественной жизни выходит. Пока мы малы, так и держат нас нравственно, — стишки г. Федорова дают учить, поздравления заученные говорить родителям и пр. А как вырастем, так тут и пойдет фанаберия всякая: тут уж не то, что поздравительные стишки знатной особе поднести, а просто расписаться в приемной на листочке, так и то иной раз не каждый праздник исполняем... К чему же тогда и в детстве учили нас? Зачем и маленьким давали поздравительные стишки заучивать? Не затем ли делали все это, чтоб приготовить из нас скромных и почтительных граждан? А вот вам и успехи!.. Да и каких же успехов ждать, когда уж нынче во всех школах хрестоматия Галахова употребляется, в которой нет ни одного поздравительного стихотворения, — хоть бы для образца, — и даже никакого стихотворения г. Федорова нет, а помещены, — стыдно сказать, — а грех утаить, — отрывки из Гоголя, который, как известно, смеялся над всем этим. Да и вся литература-то за ним пошла. Поди теперь, замани наших поэтов, чтобы они благонравные стишки написали! Хоть прибей, — не напишут! В надзвездный эфир все ударились, — оттого и ветер в голове ходит. Впрочем, *желающие* из родителей могут утешиться: стихи г. Федорова и для них годятся. Переставивши одно, много два слова, легко можно их обратить, вместо родителей, к какому угодно лицу. Вот, напр., поздравление маменьки с новым годом. С изменением двух слов оно может иметь следующий, весьма, кажется приличный вид:

Я с новым годом поздравленья
Вам, генерал, принесть спешу
И чувств сердечных выраженья,
Как дар любви, принять прошу.
В сей день, всегда одно и то же
Нам говорят, лаская нас;
Но поздравлений всех дороже —
Поцеловать в плечо мне вас.

«Поздравление дедушке со днем ангела или рождения» может быть обращено к какой угодно особе, при изменении одного только слова. Вот оно:

К вам, начальник¹, мы стремимся
Под хранительную сень
И душевно веселимся,
Что послал нам бог сей день!

¹ Г. Федоров замечает, при некоторых стихотворениях, что нарицательные слова могут, в случае надобности, быть заменены собственными, например: вместо дочери может быть Сашенька, Катенька и пр. Так и мы заметим, что здесь, вместо начальника, можно поставить, например: Петр Юрьевич, Нил Карпыч, или изменить так: к вам, Степан Ильич, стремимся; или Сидор Карпыч! к вам стремимся, и т. д. (примеч. Н. А. Добролюбова).

Боже вечный, милосердый!
Бог отрады и любви!
Век его продли, всещедрый!
Дни его благослови!
Добродетельную старость
Подкрепи для счастья нам:
Пусть он, видя нашу радость,
С нами радуется сам!

Когда войдут в повсеместное употребление стихотворения г. Федорова, посмотрите, как подвинется общественная нравственность.

Кроме поздравлений, г. Федоров сообщает детям и полезные сведения в стихах. Например, у него есть целая ботаника с рифмами. «Васильки», «Иван да Марья», «Лимон», «Гортензия», «Ясмин», «Клубника», «Душистый горошек», — да и пошел; каждое стихотворение носит название цветка, и всех-то штук до пятидесяти. Положим, что они все друг на друга очень похожи, во всех говорится все больше о цвете да об аромате, но все-таки пятьдесят штук стихотворений из ботаники — это не шутка!.. Попотеешь за ними порядочно, хоть какой ни будь плодовитый поэт... А все ведь для того, чтобы научить детей, что есть на свете лимон да клубника.

Мало того: патристические чувствования вдыхает в детей г. Федоров и для того заставляет их петь «Песню Уральцев», «Казачью славу» и т. п. Зато миленький Сережа, идеал благонаправленного мальчика, и восклицает у него (ч. I, стр. 122):

Хочу гвардейцем быть иль молодым гусаром
Иль с пикой казаком лихим!..

Что касается нравственности, то, полагаем, нечего и говорить о совершенствах ее в стихотворениях г. Федорова. Для показания ее достаточно выписать... что бы выписать?.. Ну, хоть оглавление второго отдела второй части:

«Галерея детских портретов: прилежный Николенька, ленивая Катенька, попечительный Юрий, беспечный Левушка, бережливая Наденька, неряха Юленька, воздержанный Яшенька, лакомка Параша, умная Лизанька, плакса Митюша, шалуныя Таня, благоразумная Дуняша, благонаправный Алеша, негодяй Павлуша, благочестивая Оленька, легкомысленная Машенька, баловень Ванюша, маленький живописец Васенька, милосердная Эмилия, жестокий Андрюша».

Не правда ли, какие плутарховские пары! И какая превосходная система: изображать порок рядом с противоположною ему добродетелью! Считаю ненужным замечать, что добродетель, конечно, везде награждается, а порок достойно наказывается г. Федоровым.

Цена за пятьсот стихотворений г. Федорова — два рубля! Необыкновенно дешево! Покупайте, имея в виду особенно то, что поздравления детские могут пригодиться и взрослым, — для нужных особ.

ХII. ВСЕОБЩАЯ ДРЕВНЯЯ ИСТОРИЯ В РАССКАЗАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ.

Сочинения Анастасии Деревицкой. Три части, Спб 1858, in 16, 134, 153, 121 стр.¹.

Кроме стихотворений г. Федорова (которые, впрочем, тоже годятся больше для взрослых), у нас вовсе нет хороших книг для детей, особенно по части истории. Поэтому мы обрадовались появлению книжек г-жи Деревицкой, надеясь, что они хоть сколько-нибудь восполнят этот ощутительный недостаток. К сожалению, надежды наши не оправдались. В трех тощеньких книжках разгонистой печати, которые легко могли бы уместиться в одном небольшом томике, г-жа Деревицкая рассказывает детям *всю* древнюю историю, со всеми ее замечательностями, начиная от сотворения мира и оканчивая падением западной римской империи. Рассказы г-жи Деревицкой решительно нельзя рекомендовать для детского чтения. Главнейшие недостатки, вредящие этой книге, вот какие: во-первых — отсутствие всякого взгляда на ход исторических событий; во-вторых — неумение выбирать факты, для детей интересные и полезные; в-третьих — сбивчивость изложения вообще и в-четвертых — неумение говорить с детьми.

Некоторые, может быть, удивятся, что мы требуем от детской книжки выражения какого-нибудь взгляда на исторические события; но это требование совершенно естественно и законно. Детская книжка, особенно историческая, необходимо должна иметь какой-нибудь характер. Мы вовсе не хотим сказать, что тут нужно вводить рассуждения об историческом прогрессе, об идеях, управляющих событиями известного времени, об отдаленных причинах и последствиях каждого события. Всех этих рассуждений должно даже тщательно избегать в детском рассказе; но, тем не менее, все эти рассуждения непременно должны ясно и твердо сложиться в голове автора так, чтобы они непременно отразились и в самом простом рассказе. Можно бы, например, не пускаясь в рассуждения, чрезвычайно просто и занимательно объяснить детям

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. VI. Критика Добролюбовым бездарной и антинаучной «Всеобщей древней истории в рассказах для детей» А. Деревицкой. — С. К.

начало и причины Персидских войн. Но г-жа Деревицкая вот как приступает к рассказу о них (стр. 79, часть I):

«Аристид оказал немало заслуг (т. е. услуг) своему отечеству. Одной из самых важных можно почесть ту, когда Мильтиад и Аристид посланы были с многочисленным войском против персов, у которых царствовал Дарий, третий царь после Кира. Предводителем бесчисленного персидского войска был Датис», и пр.

Далее уже идет рассказ о Марафонской битве. Персидские войны таким образом внезапно падают детям, как снег на голову. 1

Представим еще пример. Имея сколько-нибудь ясное понятие об устройстве римской республики, о положении классов народа, об общем характере событий последних времен республики, неужели нельзя было очертить законодательную и общественную деятельность Гракхов живым и понятным для детей образом? Что же находим у г-жи Деревицкой? Она говорит только (стр. 100—102, ч. II), что «когда Рим возвышался извне, внутри его были раздоры между патрициями и плебеями; главным виновником этих раздоров был старший из Гракхов, Тиверий». Затем рассказан анекдот о матери Гракхов, считавшей своих детей лучшею своею драгоценностью, и потом идет следующее:

«Старший сын Корнелии Тиверий был человеком сострадательным к бедным, помогал им, и потому — все богатые в Риме сделались его врагами. (Какая полезная логика для детей: *помогал бедным и потому вооружил против себя богачей!*). Однажды, когда на *одном* из народных сходбищ он, *без всякого намерения*, поднял руку выше головы, враги и недоброжелатели истолковали этот неумышленный его поступок в худую сторону. Утверждая, что этим он *желал доказать*, что хочет быть *коронованным* (?!), они произвели *мятеж*, в котором Тиверий был убит».

О Кае Гракхе говорится, что он вел жизнь простую, *удачливую*, сделал много полезного и «даже ввел несколько новых узаконений». Все это заключается тем, что «Кай был убит в одном возмущении народа против сенаторов, которые, зная его всегданнее заступничество за плебеев, заранее обрекли его на гибель». Такого рассказа нельзя не назвать крайне жалким и нельзя думать, чтоб он был интересен для детей, не говоря уже о полной своей бесполезности.

Вообще все лица древней истории вышли у г-жи Деревицкой безличны, бесхарактерны, бесцветны. Одни не имеют никаких отличительных признаков, другие служат скучными олицетворениями нравственных сентенций. Даже Александр, даже Цезарь являются в рассказах г-жи Деревицкой в какой-то странной неопределенности. Мы уже не говорим о таких промахах, какой сделала г-жа Деревицкая, говоря, напр., о Драконе. На стр. 51

она называет его «человеком строгой честности и обширного ума»; на следующей же странице, говоря о строгости его законов, замечает: «Если малые проступки наказывать смертью, то больших существовать не может», — так мыслил и говорил Дракон. Это странное заключение доказывает отсутствие всякого человеческого чувства и здравого рассудка». Представьте себе положение детей, которым говорят, что Дракон был человек обширного ума и не имел здравого смысла... Вот вам и взгляд на исторические личности.

Вследствие недостатка твердых и ясных понятий об истории г-жа Деревицкая обнаруживает весьма мало искусства в выборе предметов рассказа. Неужели рассказ о беспрерывно повторяющихся походах и битвах, изложенных вяло и с обилием собственных имен, — интереснее для детей, нежели картина мирного устройства народа, изложение обычаев, законодательства, изобретений, промышленности и т. п. А между тем, в рассказах г-жи Деревицкой нет ничего ни об образованности и законодательстве Египта, ни о законах Персии, ни об изобретениях и торговле финикийян, ни о литературе Индии. Не рассказаны ни походы аргонавтов, ни Троянская война, ни история Одиссея, — тогда как о Нине, Семирамиде, Сестострисе помещены довольно подробные, хотя и не совсем связанные рассказы. История Персидского царства совсем выпущена из виду, и даже в рассказе о Кире не сказано, как он сделался царем персидским. В римской истории, как мы уже отчасти видели, любопытнейшие вещи рассказываются в общих словах, и это до того доходит, что, напр., рассказ о второй Пунической войне оканчивается тем, что «карфагеняне должны были согласиться на невыгодные для них мирные условия». Более ничего о них не сказано. Да еще мало того: во многих случаях мнения г-жи Деревицкой довольно оригинальны. Так, напр., она говорит, что римляне несправедливо и жестоко поступили с Югуртою, восхищается гением Адриана и т. п.

То, что есть в рассказах г-жи Деревицкой, изложено с удивительной сбивчивостью, нескладно, непоследовательно, точно первые опыты ученика, начинающего писать. В образец мы могли бы привести рассказ о нападении галлов на Рим, но боимся длинной выпиской утомить читателей. Сказавши, что римляне скрылись в Капитолий, г-жа Деревицкая говорит: «В это время в Капитолии был Камилл». Затем идет известный анекдот об учителе фалисков, предававшем детей (в рассказе учитель назван *Фалерием*; известно, что *город* осажденных называется *Фалерии*, а имя учителя неизвестно). Потом, тотчас же говорится, что при нападении галлов Камилл жил в Ардее и с ардеями явился к Риму и прогнал врагов. «Несмотря на то, — продолжается затем, — Камилл был изгнан неблагодарными римлянами». Далее, — удивительная вещь, — говорится о том, как галлы подступали к Капитолию, по скале, «путь к которой, вероятно, галлы заметили в то время, когда туда

взбирался посланный *от них* (от таллов) воин к Камиллу». После этого рассказывается, что римляне вспомнили об изгнанном Камилле и послали в Капитолий, чтобы получить согласие соотечественников на его возвращение. Наконец, после нескольких анекдотов и сентенций, говорится о явлении Камилла на помощь Риму. Во всем рассказе господствует путаница необыкновенная. В таком роде многие рассказы.

Хороши также многие из отдельных фраз. Например (стр. 8, ч. I), о пирамидах говорится: «Они так древни, что в настоящее время никто не может понять их назначение». О Ромуле и Реме говорится, что иные думают, что их кормила волчица; другие же писатели повествуют, что женщина, спасшая малюток, называлась Волчица, *а так как слово Лира по-латыни значит волчица, то последняя догадка вероятнее* (стр. 33). Воля ваша, а это даже безграмотно.

Ошибок в исторических фактах немало. Например, рассказано об Энее и Дидоне, хотя известно, что между ними триста лет расстояния и что Вергилий выдумал всю эту историю. «Энеида» названа *поэмою о Дидоне!* Нума Помпилий называется *царем Сабинским* до избрания в цари римские. Рассказывается небывалая история о том, как Гармодий убил Пизистрата, а сын его Гиппий домогался престола *казнями*, но ничего не достиг и должен был бежать и т. п.

Расположены рассказы г-жи Деревицкой в строго хронологическом порядке. Так, например, после Кира следует Конфуций, затем Тарквиний Гордый, потом Марафонская битва, далее Брут, Ксеркс и т. д. Есть даже рассказы под таким заглавием: «Антонин, Китай, Марк Аврелий». И действительно, после Антонина, неизвестно с какой стати, говорится о Китае, а потом опять о Марке Аврелии.

С моральными сентенциями г-жа Деревицкая беспрерывно обращается к детям. И хороша мораль! В одном месте она внушает им «воздерживаться от крепких и горячительных напитков», в другом говорит (стр. 104): «Сила воли, храбрость и терпение должны быть главными качествами всякого гражданина; но истина и справедливость еще достойнее — это две самые высокие добродетели немногих людей». Итак, главное для всякого храбрость и сила, а истина и справедливость для немногих. Хороши уроки истории в рассказах г-жи Деревицкой!

ХІІІ. ВСЕМИРНАЯ ИСТОРИЯ.

Урок и отдых домашней наставницы. С картинками. Отделение первое. Древняя история, составл. Е. Соколовой, М. 1858¹.

«Не было ни гроша, да вдруг алтын» — по русской пословице в одно время с историей г-жи Деревицкой является еще «Всемирная история» г-жи Соколовой. Радуйтесь, дети! Ваша литература обогащается полезными произведениями: г. Федоров пишет для вас стихотворения, которые могут впоследствии и на службе пригодиться; г-жа Деревицкая предостерегает вас от горячительных напитков и воодушевляет к силе и храбрости; г-жа Соколова дает вам всемирную историю, замечая, что она, как и все науки, и даже в том числе *пиитика* (господи, что это за наука? Неужели г-жа Соколова училась в семинарии?) выводит нас, как в сумерки проселочные дороги, на одну полосу света, т. е. между прочим, «к смиренному сознанию человеческого ничтожества». Это — хорошее сознание; для него стоит учиться всем наукам, даже и пиитике... Особенно в служебном отношении оно должно быть выгодно; да и вообще в сношениях с людьми смиренное сознание своего ничтожества должно быть недурно...

Впрочем, книжка г-жи Соколовой, почти равняясь творениям г. Федорова и г-жи Деревицкой в отношении философских взглядов на жизнь и науку, превосходит, однако же, всеобщую историю г-жи Деревицкой в последовательности, полноте и связности изложения. В одном томике ее находится гораздо более исторических сведений, лучше расположенных и рассказанных, нежели в *трех* частях г-жи Деревицкой. А между тем, исторические уроки г-жи Соколовой прерываются еще *отдыхами*. Отдыхи эти составляют нововведение довольно оригинальное. Видите ли, — Миша и Клавденька учатся вместе и пишут исторический журнал, в котором записаны их уроки из истории. Затем они отдыхают, и описывается, что они делают во время отдыха. Так и разделяется вся книжка г-жи Соколовой. Сначала идет глава под названием: урок 1-й, а потом глава с заглавием: отдых первый; затем опять урок и опять отдых, всех их по 21-му. Отдыхи недурны, и их,

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. VI. Отрицательный отзыв Добролюбова на «Всемирную историю» Е. Соколовой. — С. К.

может быть, прочтут дети не совершенно без пользы, хотя они и написаны языком не слишком правильным и с причудами, несколько излишними. Но зачем к этим отдыхам приложены уроки, состоящие из вопросов и ответов, мы решительно не понимаем, — разве г-жа Соколова издаст потом ключ к употреблению своей книжки. Что дети писали свои уроки в тетрадке, это возможно; но неужели нужно издавать в свет, что дети пишут в своих тетрадках, да еще под руководством посредственного учителя, преданного старой рутине? Может быть, г-жа Соколова хотела дать своей книжке значение учебника; но тогда незачем было прибавлять сюда отдыхи. Кроме того, тетрадки Миши и Клавдии представляют учебник крайне плохой. Дети не умеют еще хорошенько выражаться по-русски, не умеют составить общего понятия о событиях, а так, на скорую руку записывают то, что слышат от своей наставницы. Зачем же навязывать другим их мараенье?

Чтоб показать, как плохо умеют дети говорить по-русски и как мало соображают значение слов, приведем первый вопрос и ответ первого урока.

Вопрос. Определи мне значение истории?

Ответ. История есть описание происшествий, случившихся в свете от сотворения первых людей до наших времен.

Прежде всего — что эта за манера начинать изучение истории с ее определения? Нужно ли это для порядочного учебника? Ну, да это уж к вине учителя относится; дети тут невиноваты. А вот их вина: разве слова: «определи мне значение истории» составляют вопрос? Какой же это вопрос? Это просто приказание. Далее — ответ на *quasi* вопрос вовсе нейдет к нему. Следовало отвечать: значение истории состоит в том-то и том-то; а дети отвечают: «история есть...» В вопросе предполагается, что они уже знают, что такое история; от них требуется, чтоб они определили, какое она имеет значение. Хорошо и определение сущности истории: «она есть описание происшествий» и пр. Да в таком случае и «дневник происшествий», печатаемый в полицейской газете, должен целиком войти во всемирную историю... И вот с такою-то основательностью написана вся книга; стоило ли издавать эти детские тетрадки?..

XIV. ПРИКЛЮЧЕНИЯ МАЛЕНЬКОГО БАРАБАНИЩИКА ИЛИ ГИБЕЛЬ ФРАНЦУЗОВ В РОССИИ В 1812 г.

Издание М. Эттингера, Спб 1858¹.

На обертке этой книжки выставлено другое заглавие: «Русский барабанщик 1814 г.», и перед настоящим заглавием помещена картинка, к которой приложено объяснение, рассказывающее, что в сражении под Парижем «русский барабанщик, находясь в голове колонны, не переставал бить, доколе, простреленный в грудь, не упал, но и тогда, поднятый и несомый двумя прусскими егерями, продолжал бить до самой смерти». Судя по заглавию и по объяснению, мы подумали сначала, что это одна из тех воинственных детских книг, которые сколачиваются разными сочинителями для возбуждения будто бы патриотических чувств в детях. Здравая педагогика не может одобрить подобных подделок под патриотизм, потому что они обыкновенно возбуждают в детях только чувства восхищения блестящим мундиром и трубными звуками, искажают естественные чувства кротости и любви к ближнему и даже мешают расположению детей к занятиям наукою. Поэтому мы с сильным предубеждением приняли за «маленького барабанщика». К счастью мы совершенно ошиблись: книжку эту можно рекомендовать для детского чтения как одну из лучших книжек для детей, существующих на русском языке. С грамотностью и простотой изложения (что также довольно редкое достоинство в наших детских книжках) она соединяет занимательность и естественность самого рассказа. С картинкою, изображающею барабанщика, который, «будучи прострелен в грудь, бил до самой смерти», — рассказ не имеет ничего общего, и мы никак не можем понять, зачем приклеена здесь эта картинка? Содержание приключений маленького барабанщика следующее:

В тихом немецком городке живет в 1812 году седельный мастер Вунш, небогатый семейный человек, разоряемый непрерывными постами французских войск, проходящих через Гер-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. VIII. Против воспитания в детях «барабанного патриотизма». — С. К.

манию. К довершению горя, у него в это самое время отчаянно больна маленькая дочь, предмет нежных забот всего семейства. Приходит постой из 20 человек. Вунш угощает их вкусным обедом, приготовленным почти на последние деньги; но гости недовольны, выбрасывают часть кушанья за окно и бьют посуду. Вунш жалуется военному начальству; ему отвечают, что после усиленного марша нельзя взыскивать с людей за подобные пустяки. Еще не успели убрать эти гости, как в город вступил новый полк, и к Вуншу поместили барабанщика и 15 солдат. В доме не оставалось комнаты, кроме той, где лежала маленькая больная дочь. Сюда Вунш не решился пустить солдат, потому что у больной был кризис болезни, и доктор сказал, что испуг может убить ее. Поэтому Вунш попробовал отвести новых постояльцев в свою мастерскую. Гости, однакож, не были этим довольны, ворвались в комнату, где лежала больная, и шумно требовали вина и обеда. Мать кое-как упросила их не шуметь и отправилась готовить обед. Но гостям надоело ждать, и барабанщик придумал, чтобы хозяйка скорее прибежала, забить в барабан возле кровати спящей больной. Мать, разумеется, тотчас прибежала и бросилась к дочери, у которой уже начиналась предсмертная агония. Вскоре вбежал и отец и, вне себя от гнева, ударил саблею барабанщика, за что его схватили и, как преступника, отвели под стражу с тем, чтобы потом расстрелять. Четырнадцатилетний сын Вунша — Август, вздумал отправиться к полковнику и просить, чтобы расстреляли его вместо отца. Полковник был тронут и, вместо расстреливания, согласился взять его к себе в полк барабанщиком, обещая зато выпустить отца его, как скоро выздоровеет раненый им барабанщик. Август согласился, скоро выучился барабанить, подружился с товарищами, привык к трудностям похода, заслужил расположение своего сержанта, но никак не мог привыкнуть к строгости военной дисциплины. При разорении одной русской деревушки он заметил в окне горящей мельницы маленькую девочку, погибавшую в пламени. Он тотчас выскочил из своего ряда, сбил с ног одного офицера, бросился в огонь и успел спасти девочку, спустившись с нею под мельничные колеса в воде и там спрятавшись, пока не утихло пламя. Когда они вышли оттуда, оказалось, что ни жителей, ни солдат нет более в деревушке. Август пошел наудачу с спасенной им Марией, которая оказалась дочерью немецкого колониста в деревушке. Вскоре, однако же, маленького барабанщика нашел на дороге французский отряд, с которым Август и пришел к своему полку. Здесь, по приговору военного суда, решили его расстрелять. «Солдат должен повиноваться своему начальству, — сказал ему один офицер, — и ни о чем не рассуждать. Положим даже, что твой отец и брат стоят в рядах неприятеля, и тогда твоя обязанность — стрелять по ним. Вот каков военный закон» (стр. 106). Немецкий полковник желал спасти Августа, но французские офицеры не хотели этого, и полковник решился обмануть их, расстрелявши Августа примерно, с тем,

чтобы он потом мог встать и бежать, куда глаза глядят. Так и случилось. Август бежит вместе с Марией, попадает к русским, которые очень хорошо с ним обходятся, и вдруг неожиданно встречает снова свой полк, напавший на то селение, где жил Август. «Боже мой, — говорит он при виде убийств и грабительств своему сержанту, — прошли мы сотни верст только для того, чтобы убивать людей, которых никогда не видели!» Сержант отвечает: «Делу солдата слушаться, а не рассуждать. Вот приказ Наполеона: «Мы ведем войну; русские — враги наши, всякий солдат, под опасением неисполнения своей обязанности, должен истреблять все русское». А пускай-ка завтра он нам скажет: «Стой! мы заключим мир: русские — наши друзья». «Ура! — кричал бы всякий, — друг мой, русский, давай-ка обнимемся да поьем за здоровье общее» (стр. 142). Далее сержант говорит, что за хорошую службу и ему, может быть, достанется кусочек красной ленты с крестиком внизу. Август замечает: «И за кусочек ленты перебить десятки людей!» А сержант в ответ на это называет его глупою вороной... После этого Августу самому пришлось быть в сражении, и не геройские подвиги его рисуются в рассказе, а горестная картина всех ужасов битвы и кроткие, гуманные чувства, раздиравшие душу мальчика при виде остервенения людей друг против друга. Много испытаний претерпевает мальчик, но в конце рассказа соединяется с своими родными, к которым являются и родители спасенной им Марии, как старинные приятели. Счастье еще увеличивается тем, что Август добыл на войне бочонок с золотом. Такое окончание немножко водевильно; но при всем том нельзя не похвалить рассказ за его благородное направление, простоту, гуманные чувства, которыми он исполнен. Можно пожелать для детей побольше таких книжек, как «Приключения маленького барабанщика».

XV. ШКОЛА.

Издание для юношества. Выпуск I, Спб 1858¹.

Вот и еще издание с претензией поучать юношество. Сколько у нас учителей-то развелось! А все жалуются на то, что не у кого учиться... Странно, право, как это у нас совмещается одно с другим: учителей множество бесчисленное, а учиться все-таки не у кого... Мы долго недоумевали, отчего это происходит, и наконец пришли вот к какому печальному заключению. Учителя наши обыкновенно проповедают то, что нам или вовсе не нужно, или давно известно; а что нам нужно и неизвестно, того они и сами хорошенько не знают, и даже не считают нужным знать. Мудрено ли, что при таких порядках толпы наставников не находят учеников, а толпы учеников не знают, к кому обратиться за дельным и истинно полезным наставлением... Ну вот хоть бы, например, выходит книжка под названием: «Школа». Издала эту «Школу» какая-то *Наставница детей*. На обертке книжки напечатано, что она назначается для учеников от 10 до 12 лет, но что потом она *возрастет и созреет*, по мере возрастания и созревания ее читателей, и что цель ее состоит в том, чтобы «раскрыть читателям в полном, по возможности, виде учение религии и пользу наук с их практической стороны». Для достижения этой цели «статьи «Школы» будут читаны вслух одним из учеников под руководством наставника или самим наставником». Прекрасно. Посмотрим же, какого рода статьи вошли в первый выпуск «Школы», назначенных для 10- и 12-летних читателей.

Начинается с «Нескольких слов к ученикам моим». В нескольких словах этих объясняется, что всякий человек рождается затем, чтоб выполнить известную обязанность, возложенную на него самим богом, что обязанность эта называется *призванием* человека, что в школу поступают затем, чтоб «угадать свое призвание» и что помощью при этом могут служить книжки, издаваемые г-жою *Наставницею* под именем «Школы». Надеемся, что никто не упрекнет это предисловие в излишней логичности и ясности, особенно для 10-летних читателей. Но все-таки в нем выражается

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. IX. Критика бездарного издания для юношества» некоей «Наставницы». — С. К.

взгляд *Наставницы*, довольно оригинальный, и потому мы позволим себе несколько остановиться на ее предисловии.

По мнению г-жи Наставницы, каждый человек от самого рождения назначается к тому, чтобы выполнить известную какую-нибудь обязанность, «и обязанность эта не одна и та же для всех людей». Иначе сказать — один человек от рождения призван к тому, чтобы быть лекарем, другой к тому, чтобы управлять министерством, третий к тому, чтобы шить сапоги. В школу детей отдают собственно затем, чтобы они угадали там, министрами, солдатами или портными родились они. Чтобы угадать это, нужно долго трудиться, но «наконец вы угадаете свое призвание», — говорит *Наставница* своим ученикам, — и тогда вам остается просить у бога сил к выполнению этого призвания». Не правда ли, отрадно прочесть такое предисловие, встретить такой взгляд после всех толков о значении общего и специального образования, которые так шумно раздавались в нашей литературе в последние два года? Кажется, кто не повторял известного эпиграфа известной статьи Пирогова, гласящей, что прежде нужно образовать людей, а потом уж солдат, портных, министров и т. д. Кто не толковал о том, как вредит ранняя специальность естественному всестороннему развитию человека! Но, верно, все эти толки у нас, как говорится в русских сказках, по усам текли, а в рот не попали. Мы толковали о разумных преобразованиях, как будто и путные люди, а в сущности оказалось, что мы и не думали отставать от рутины старинных предрассудков. Видно, старая, бессмысленная привычка сильнее всех убеждений ума: индейские и вообще азиатские замашки сильно выказываются в наших руководителях и наставниках, будет ли то г. Орест Миллер, или г-жа издательница «Школы». Г. Орест Миллер восхваляет самоотверженное погружение своей личности в лоно Брамь¹, а г-жа *Наставница* намеревается восстановить учение о кастах. Частные обязанности каждого человека определяются, видите ли, не обстоятельствами, а самым рождением, и главная задача человека состоит в том, чтобы угадать, к чему он призван по своему рождению... Другими словами: кто в чем родился, в том и пребывай, знай сверчок свой шесток... Недурно для индейского брамина, хотя для парии и не совсем-то весело. К чему он, бедняк, должен придти, отправляясь от той мысли, что само рождение уже определило его частные обязанности? Прежде всего он должен тут признать, что уже в его руках нет свободы располагать своей участью, что это уж дело судьбы, заранее определившей призвание человека, которому остается только угадать ее определение. Но как же угадать? Очень

¹ Добролюбов имеет в виду сочинение О. Миллера «О нравственной стихии в поэзии» (СПб. 1858), которое Добролюбов жестоко и основательно раскритиковал («Всякий, кто поступает против внутреннего своего убеждения, поступает бесчестно и подло, — всякий, потерявший силу свободного, самостоятельного действия, есть жалкая дрянь и тряпка и только напрасно позорит свое существование»). — С. К.

естественно — по некоторым признакам, указанным самою судьбою в том состоянии, в котором человек родился. Следовательно, если пария родился париею, то с какой стати вообразит он, что судьба готовила ему звание брамина? Нет никакого основания признавать судьбу столь глупою, если уж признать однажды ее влияние на человека. И вот — смиренный, всеми отверженный пария поневоле должен успокоиться на том, что уже по самому своему рождению он обречен на нищету и презрение. Брамин должен быть этим очень доволен, потому что посредством таких премудрых убеждений сохраняется порядок в обществе, т. е. права каст остаются незыблемы и ненарушимы. Но едва ли подобные рассуждения могут быть очень благотворны для нашего общества, в котором являлись Ломоносовы, Меншиковы, Никоны и т. п. Сомнительно, чтоб крестьянский мальчик поступил безрассудно и преступно, изменивши тому призванию, которое определялось его рождением и сделавшись русским патриархом. Может быть, читатели, желая взять сторону *Наставницы*, заметят, что именно патриаршество и было тем призванием, которое следовало угадать Никону, равно как государственное поприще было призванием Меншикова и т. д. Но такое замечание будет совершенно несообразно с тем взглядом, какой высказан в предисловии *Наставницы*. Она именно говорит, что *призвание* человека есть не что иное, как *обязанность*, на него наложенная; а ведь никто, конечно, не скажет, что Никон был *обязан* быть патриархом или Ломоносов — академиком. Кроме того, — *обязанность* эта, по мнению *Наставницы*, дается человеку не им самим, а другими, да еще прежде его рождения; так ведь не думает же *Наставница*, что Меншиков еще до рождения был государственным человеком. При всем оном пристрастии к разделению человечества на касты, она согласится, вероятно, что Меншиков родился, не имея ни малейшего понятия об управлении государством, так же как Никон явился на свет, незнакомый с церковными установлениями, и Ломоносов — не умея читать и писать. Значит, весь вопрос теперь в том, мог ли Ломоносов, Меншиков и пр. стремиться к тому, что не составляло прямой его обязанности, определенной его рождением, имел ли право пользоваться обстоятельствами всякого рода, расширившими круг его деятельности, или нет? Если мы спросим об этом г-жу *Наставницу*, то она, чтобы не изменить взгляду, высказанному ею в предисловии к «Школе», должна, конечно, ответить: нет. Иначе она жестоко скомпрометирует принимаемые ею начала о врожденном призвании человека к частной деятельности всякого рода и вступит в безвыходный круг забавнейших противоречий. В самом деле, если судьба еще до моего рождения *призвала меня к обязанности* управлять государственными делами, то для чего она до двадцати лет оставляла меня шататься по улицам, продавая пироги? Если самым моим рождением судьба хотела *обязать* меня быть профессором и академиком, зачем она дала мне родиться в архангельской деревушке, в крестьянском семействе, где я до двадцати лет едва мог читать вы-

учиться? Подобные вопросы хоть кого поставят втупик, и мы сомневаемся, чтобы г-жа *Наставница* сумела удовлетворительно на них ответить. Их можно разрешить только с индийской точки зрения, которую едва ли согласятся принять читающие люди русского православного царства, хотя она и не чужда, кажется, г-же *Наставнице* и имеет стороны, весьма успокоительные для людей богатых и почетных. С этой точки зрения все, что есть на свете, имеет тайную, заранее определенную цель — не в себя, а вне себя. Дождь идет для того, чтобы трава на земле росла; трава растет затем, чтобы скот мог пастись; скот существует, чтобы человек мог есть его; человек ест для того, чтобы иметь возможность отправлять ту обязанность, к которой призван своим рождением. В человеке и во всяком существе одушевленном *цель*, как видите, составляет вместе и *обязанность*. Таким образом, собака лает, чтобы воры на двор не вошли, и эта *цель* есть вместе *обязанность* собаки — стеречь дом от воров. Лошадь имеет четыре ноги для того, чтобы облегчать человеку скорейшее переправление с места на место; другими словами, — четвероножность лошади есть не что иное, как *обязанность* ее — возить на себе человека и его пожитки. Так точно и сам человек, во всяком положении и звании, имеет особые, внешние обязанности, составляющие *цель* его жизни и деятельности. Таким образом, богачи существуют затем, чтобы помогать бедным, нищие же — для того, чтобы богачи имели на ком выказать свое великодушие и доброту сердца; преступники необходимы в мире затем, чтобы законы могли их наказывать; больные затем, чтобы лекарям было кого лечить, и т. д. Взгляд чрезвычайно успокоительный, именно в том отношении, что, на основании его, все оказывается необыкновенно ловко и мило поставленным на своем месте, все принимает такой розовый оттенок, дышит таким удобством и довольством... Мы серьезно пожелали бы такого спокойного, кроткого, покорного мирозерцания всякому из людей, если бы могли думать, что человек, не родившийся идиотом и не выросший под гнетом турецкого фатализма, может добиться такого отрадного, совершенно *постороннего* воззрения на собственную свою участь. Но, по крайнему прискорбию, мы должны сказать, что считаем решительно невозможным вдолбить такое воззрение русскому юношеству, и потому вовсе не считаем нужным обманывать его восточными метафорами относительно призвания судьбы, обязанностей, особых для каждого человека, и т. п. Полагаем, что и г-жа *Наставница* напрасно будет трудиться, если захочет свои понятия о врожденности частных обязанностей передать своим ученикам. Собственная рубашка ближе к телу каждого из нас, и теперь уже и пятилетнего ребенка трудно надуть уверениями, что *цель* его существования заключается не в нем самом, а в чем-то вне его, определенном ему еще до его рождения. А г-жа *Наставница* хочет уверить в этом десятилетних!..

Только особенной склонностью г-жи *Наставницы* к восточным понятиям может быть объяснено то обстоятельство, что почти

половина первой книжки «Школы» занята «Историею Иерусалима» и «Письмами из Иерусалима». Неудивительно было бы, если бы г-жа *Наставница* подробно рассказала детям христианское значение священного города. Но крайне странно давать детям краткое обозрение всей истории Иерусалима, с гергесеями, иевусеями, сирянами, вавилонянами и другими народами, один за другим воевавшими этот город; странно в истории Иерусалима вдавливать 10-летним ученикам имена Гессия Флора, Цестия, Аль-Гакема и т. д. Еще страннее видеть, что, напр., упомянув о том, что Иерусалим существовал еще при Аврааме, автор статьи, назначенной для 10-летних читателей, делает цитату: Joseph. Flav. Archeol. 1, 1012. Мы понимаем, что такие вещи может делать какой-нибудь г. Ведров, желающий, во что бы то ни стало, озадачить своих *взрослых* читателей; но к чему же подниматься на такие шутики, когда пишешь для детей? Очевидно, что автор статьи проникнут основным взглядом издательницы «Школы»: дети, дескать, и существуют с тою целью, чтобы изучать произведения старших и изумляться их глубокой учености...

Чтобы дать понятие о «Письмах из Иерусалима», выпишем из них первые строки первого письма.

*«Иерусалим,
1/13 сентября 1857 г.*

Благодарю моего Спасителя! Я снова в Иерусалиме! На пароходе все спали, и я спала. Было около 12 часов пополудни, когда я проснулась и увидела в окошечко каюты мелькающие огни. Я вскочила и побежала на палубу: тут узнала я, что огни виднеются в Яффе и что пароход скоро подойдет к берегу. В самом деле, через четверть часа мы остановились. Я стала всматриваться, чтобы различить в глубоком мраке знакомые мне строения Яффы, и осталась на палубе до утра. О, с каким восторгом обняла я тогда берег святой земли, близкий, родственник душе моей! Я только и могла повторять: слава тебе, боже! слава тебе, боже! слава тебе, боже! Собрав свои вещи, я съехала на берег с первым подъехавшим каюком. На берегу я стала на колени и жадно и с благоговением целовала землю. Это было в воскресенье, 11 мая... и т. д. («Школа», вып. I, стр. 30).

За письмами из Иерусалима следует статья «Сельские хозяева». В начале этой статьи объясняется, что «деятельные и просвещенные владельцы села Покровского, Алексей Иванович и жена его Анна Андреевна, завели у себя школу для образования детей своих соседей». В школе этой занимались изучением разных наук: изучали в ней славянский язык, священную историю и арифметику. Но, не довольствуясь этим, «раз Алексей Иванович объявил, что намерен ввести преподавание естественной истории, и то на открытом воз-

духе, между птичником и оранжереей». Читатели видят, что намерения «деятельного и просвещенного Алексея Ивановича» были весьма похвальны. В самом деле, — что может быть лучше для детей, как не изучение естественных наук, — не книжным образом, а практически наглядно, на открытом воздухе, с живыми наблюдениями и опытами? Читатель готов подумать, что статья «Сельские хозяева» истинно полезна для детского чтения и составляет интересные страницы в «Школе». Но, прочитав самую статью, вы увидите, что и на этот раз ошиблись. Как вы полагаете, — чему поучают детей на открытом воздухе, между птичником и оранжереей, деятельные и просвещенные Алексей Иванович и Анна Андреевна? А вот чему-с. Они сообщают детям, что «благодаря стараниям людей, опытных в деле сельского хозяйства, разведено в России, в некоторых питомниках (в пензенском, воронежском, орловском, вольском и одесском) очень порядочное число разных сортов фруктовых деревьев, а именно: яблонь — до 308 разных сортов, груш — до 185, вишен — до 44, слив — до 71, абрикосов — до 26, персиков — до 24, черешен — до 49; в числе плодородных кустарников: винограда — до 47 сортов, крыжовника — до 20; в числе огородных растений: гороха — до 36, бобов — до 34, капусты — до 44, репы — до 13, свеклы — до 5, свекловицы — до 5, и т. д., — еще двенадцать растений... Читатель, само собой разумеется, не верит, чтобы деятельный и просвещенный Алексей Иванович и жена его Анна Андреевна в самом деле пичкали такими сведениями детей своих соседей. Но мы заверяем вас, читатель, честным своим словом, что все это не выдуманно нами, но напечатано на 61—62 стр. «Школы». Издательница полагает, наверное, что сведения эти необходимы десятилетним детям для того, чтобы они могли угадать свое призвание.

После «Сельских хозяев» идут «Статьи без заглавия». Они имеют в виду объяснить детям первые начала политической экономии, разумеется, с точки зрения г-жи *Наставницы*. Начинаются они следующим образом: «Ученики ходят взад и вперед по классной комнате. При малейшем шорохе на лестнице они останавливаются и прислушиваются». Это значит — шалят дети и смертельно боятся, чтобы учитель не застал их. Похвальные отношения между учителем и учениками! Впрочем, ученики очень милые дети; видно, что они росли под влиянием г-жи *Наставницы*. Когда учитель входит, они его спрашивают: «Зачем на нашем расписании уроков, вместо названия науки, поставили точки? Что это значит?». Учитель отвечает: «Это значит, что иногда хорошо молчать». Ответ очень логический и очень легкий для учителя, хотя и не совсем удовлетворительный для детского любопытства. Но идеальные дети, представленные в «Статьях без заглавия», действительно принимают очень усердно молчать: что же им больше делать, когда учитель отвечает на их вопросы словом: молчать!

Впрочем, учитель не только просто заставляет детей молчать, но и приводит их к тому разумными примерами. Он рассказывает

им историйки, в которых, между прочим, два брата разговаривают так:

«Антоний, — сказал однажды Степан, — мне бы очень хотелось знать, с какою целью бог наделил Иванова таким огромным богатством, а нам послал горькую бедность?»

«Степан, — отвечал Антоний, — этих вопросов мы себе задавать не должны. Бог знает, что делает, — этого должно быть для нас достаточно» (стр. 79).

Кроме этих статей, в первом выпуске «Школы» помещено «Письмо старого русского человека к издательнице». В письме этом старый русский человек восстает *comme de raison*¹ (скажем, в пику ему, по-французски) против французского воспитания, против недостатка в русских патриотизма, против роскоши, нелюбви к чтению и т. д. все, как следует. Затем он рассказывает, как он рассуждал однажды с несколькими детьми, от 8 до 10 лет, и проповедывал им, между прочим, об обязанностях супруга и отца. Немножко может быть рано для восьмилетних мальчиков; но что до этого за дело старому русскому человеку? Притом же, он говорил только о том, каким мужем и отцом *не должно* быть. Он говорил:

«У него (человека необразованного) самые дикие понятия о священнейших обязанностях: если у него дети, он не понимает, что значит их воспитывать, потому что сам не воспитан; а если его дети помещены где-нибудь на казенный счет, о! тогда он совершенно спокоен и думает, что ему о них больше и заботиться нечего; если он человек небогатый, то у жены его, может быть, нет ни чулок, ни рубашек, но зато наверно есть несколько шляпок и бархатных мантилий; и в этом хозяйстве, где недостает денег на покупку хороших книг, их всегда есть вдоволь для того, чтобы роскошно праздновать все именины»¹ и т. д. (стр. 114).

Ясно, что и «Старый русский человек» глубоко проникнут взглядом г-жи *Наставницы*: цель существования на свете детей — та, чтобы покорно выслушивать всякую чепуху, какую вздумают городить им взрослые.

Эти-то статьи и читаются в школе г-жи *Наставницы* «вслух одним из учеников под руководством наставника или самим наставником». Не без назидания проводят время ученики в школе г-жи *Наставницы*!..

¹ Как это и следует.

XVI. ПРИРОДА И ЛЮДИ.

Уроки географии, читанные в Николаевском сиротском институте, вып. II, СПб 1858, стр. 153—415.

Несколько месяцев тому назад мы говорили о первом выпуске уроков географии, читанных господами Аркадием Павловским и В. Л. Теперь является второй выпуск предпринятого ими издания, отличающийся тем же характером и теми же достоинствами, как и первый. В этом выпуске речь идет об Африке. В одном уроке изложено несколько самых общих исторических сведений об Африке и показаны причины ее малой известности в географическом отношении. В другом уроке представлена картина степей африканских и сделаны довольно подробные объяснения относительно двух характеристических принадлежностей африканской пустыни — пальмы и верблюда. В третьем уроке находится весьма подробный географический очерк Африки — северной, центральной и южной. Все эти уроки изложены весьма живо и в то же время дельно, что, как известно, никогда не соединялось до сих пор в наших географических книжках. Нам показалось только, что один из авторов часто впадает уже в риторическое красноречие, стараясь придать более живости своим изображениям. Мы сомневаемся, например, чтобы природа африканской степи отразилась очень ярко хоть в следующем изображении, какое делает г. В. Л.

«На небе зажглись звезды, воздух чист и прозрачен, повсюду глубокая тишина, кой-где только мелькает огонек, а около него семья арабов готовит свой скудный ужин да изредка слышится фырканье верблюда; между тем, на небе показалась луна и осветила эту чудную картину. Тогда пустыня делается в полном смысле величественною, и трудно представить человека, который бы не был поражен этою картиною, который бы не пожелал наслаждаться ею целую жизнь. Напрасное желание! Мрак ночи рассеивается, наступает утро, и на безоблачном горизонте показывается солнце в виде красноватого пятна» и пр. (стр. 203).

В риторическом отношении описание это безукоризненно. Но тем не менее — это лирическое пустословие, которого не следует допускать в серьезной книге.

Другого рода неловкость заметили мы в уроках Аркадия Павловского: он довольно легкомысленно обращается с историею.

Рассказывая о действиях в Африке муллы Фоди, он выражается следующим образом: «Воззвания Фоди пронесли по земле Феллатата с быстротою молнии, — и как бы по волшебству какому, мирные до того времени пастухи вдруг стали отважными воинами» (стр. 279). Такие волшебные превращения в истории могут быть еще уместны в исторических романах Александра Дюма и компании, но они весьма жалки в серьезной книге, и тем более в книге, недурно составленной. Конечно, — это не вредит достоинству чисто географических сведений: автор может вовсе не понимать истории и все-таки сделать очень обстоятельный гидрографический очерк. Но в таком случае не следовало бы уж и пускаться в историю, чтобы не внушать ученикам нелепой мысли, будто исторические перевороты могут совершаться «вдруг, как бы по волшебству какому».

Впрочем, говоря вообще, уроки гг. Павловского и В. Л. все-таки лучшее, что мы имеем на русском языке относительно географии. Чтение их может быть весьма полезно для учеников старших классов гимназий и даже для многих взрослых людей, учившихся географии по Арсеньеву и Ободовскому. Мы не сомневаемся, что даже многие из преподавателей найдут себе немало нового в книжках гг. Павловского и В. Л. Словом — книжки эти имеют значение популярного курса географии, довольно искусно составленного по новой методе и по хорошим источникам. Но, признавая за ними это достоинство, мы сильно сомневаемся, чтобы «уроки географии» в том виде, как они напечатаны, могли в самом деле служить учебным руководством на первых степенях обучения. Сомнение это прежде нас выразил г. А. И. Кронеберг, в «Атенее», при первом выпуске уроков гг. Павловского и В. Л. Теперь авторы (или собственно — один автор г. Павловский) напечатали при втором выпуске «ответ на рецензию г. Кронеберга» и в ответе этом оспаривают положения рецензента. Мы бы не обратили внимания на эту полемику; но издатели «уроков» сами говорят, что в ответе их есть замечания, которые могут пригодиться и гг. преподавателям и рецензентам. Постараемся же отыскать эти замечания. Прежде всего г. Павловский (подписавший «ответ») говорит, что уроки и не назначались для элементарного курса, а читаны ученицам, уже два года проходившим элементарный курс географии в подготовительном классе. Этим объяснением, по нашему мнению, весьма мало изменяется положение вопроса, поставленного г. Кронебергом. Нельзя не согласиться, что изложение книги «Природа и люди», при всей живости и увлекательности, во многих случаях превышает понятия не только начинающих изучать географию, но и тех, которые уже прошли общее обозрение стран света и познакомились с географической терминологией. Г. Павловский сам соглашается с этим, но не считает этого недостатком, приводя в свое оправдание причину, которая нам показалась несколько забавною. Он хочет уверить читателя, что хотя в уроках его многое действительно неполно,

кратко и изложено в виде намеков, но это ничего не значит, потому что в конце каждого урока перечислены источники, в которых можно найти изложение полное и вполне удовлетворительное. По нашему крайнему разумению, подобный способ составлять хорошие руководства был бы уж слишком легкий. Стоило бы только перечислить главные источники и лучшие руководства по какой угодно науке, и дело с концом: вся ответственность за собственное изложение снималась бы с автора! Но здравая критика не может уволить автора от этой ответственности: ей нет дела до того, какие книжки читал он; она смотрит только на то, что он написал. Следовательно, никак не может она изменить свое мнение о книге, когда автор в оправдание свое говорит, подобно г. Павловскому: «Ведь мы поместили в конце каждой статьи главные источники для преподавателей, а также, разумеется, и для рецензентов, а в предисловии сказали, что многие места в наших лекциях не полны или же очень кратко изложены и что источники дадут преподавателям возможность их пополнять» (стр. 394). В этих словах заключается приговор, может быть, лестный для учености авторов, изучавших источники, но вовсе нелестный для самой их книги. Но еще более резкое осуждение своей книги, как руководства для употребления учащихся географии, находится в следующих словах г. Павловского: «Разве можно, — говорит он, защищая свой взгляд, сливающий «уроки» с источниками, по которым они составлены, — разве можно предположить, что мы ограничились в курсе географии простой заметкой, что причиной умеренности климата Океании служат следующие три обстоятельства: 1) огромная масса воды и небольшое протяжение островов; 2) пассаты, бризы и течения и 3) всегдашнее равноденствие? Да ведь здесь каждое слово вызывает вопрос, — почему, а ответ на это заключается опять-таки в источниках. Даже слово бризы, нарочно напечатанное курсивом на стр. 47, намекает очень ясно на эту необходимость объяснений. Что за бризы, отчего они происходят и почему смягчают зной климата Океании, — все это надо объяснить, и объяснить точно, просто и занимательно» (стр. 394). Именно — надо объяснить: но объяснения, не только точного, простого и занимательного, но никакого, — нет в уроках г. Павловского и В. Л.; следовательно, книга их недостаточна, — заключение прямое и, кажется логическое. Именно это самое заключение и высказывалось всеми, выражавшими недовольство этой книгой, и потому все контрверсии г. Павловского надобно считать не иначе, как следствием недоразумения.

Но отсутствие в книге «Природа и люди» *точных, простых и занимательных объяснений* многих предметов произошло не случайно. Г. Павловский объясняет, что это сделано им из уважения к званию преподавателя! Вот его слова: «Мы до такой степени уважаем преподавателя и его высокое призвание, что никак не осмелимся и подумать, что руководство должно быть так составлено, чтобы каждая фраза была совершенно понятна уче-

нику (!?) и чтобы оно не требовало от преподавателя большой начитанности и больших, больших трудов» (стр. 400). Относительно трудов преподавателя не будем спорить; но, скажите пожалуйста, как же можно при составлении руководства задавать себе задачу, чтобы не каждая фраза могла быть понятна для учеников? Что это за средневековую кабалистику вздумал проповедывать г. А. Павловский?.. Без всякого сомнения, ни одно руководство в мире не достигало еще такой ясности, чтобы *каждая* фраза его была вполне понятна каждому ученику. Этого даже и невозможно достигнуть, по причине разнообразия способностей и степени развития учеников. Но, тем не менее, руководство должно стремиться к наибольшей ясности; быть понятным *во всем и для всех* — есть идеал всякого учебника. Чем ближе подходит он к этому идеалу, тем лучше; чем более нуждается он в объяснениях, чем более встречается в нем фраз, непонятных для ученика с первого раза, тем хуже. Эта истина, кажется, не требует доказательств. А г. Павловский решается уверять, что руководство *не должно* быть так составлено, чтобы каждая фраза была понятна для ученика. Мы не знаем, чем объяснить эту странность, и решаемся предположить только, что г. Павловский смешал значение учебника с значением краткого конспекта, который обыкновенно служит для самого учителя, ученикам же дается только как пособие при общем повторении уроков.

Кроме обязанности толковать непонятные фразы учебного руководства, г. Павловский возлагает на преподавателя еще обязанность заниматься своею наукою по источникам. Это требование вполне основательно и справедливо в отвлеченном смысле. Но предъявлять его нашим преподавателям географии в гимназиях — значит совершенно не иметь понятия о их положении. Прежде всего нужно заметить, что география у нас не считается в ряду наук *важных*, и потому для нее в гимназиях полагается *младший*, а не старший учитель. Это одно уже делает большую разницу, так как известно, что младший учитель получает менее жалованья и потому на эти места поступают люди, не имеющие ученых прав, которые бы дали им возможность занять место старшего учителя. Но положим, что и младший учитель мог бы захотеть изучать свою науку *по источникам*; смеем уверить г. Павловского, что подобное желание не могло бы быть исполнено в большей части случаев. Общее состояние просвещения в наших провинциях известно, без сомнения, хоть отчасти, г. Павловскому; но он, как видно, не имеет никакого представления о том, в каком положении находятся гимназические провинциальные библиотеки и какого труда стоит небогатому человеку в губернском городе выписать себе порядочную иностранную книгу. В ответе г. Кронебергу г. Павловский щеголяет выписками на немецком и английском языках, из Бюхеля, Тейзинга, Зоммервиля, Миллера и пр. В указании источников он называет Клообена, Уильсона, д'Эскерака де-Лотюр, Дебору Кулея и пр. Можно поручиться, что три четверти всех преподавателей

географии в России никогда не слышали этих имен и 99 из ста не имели возможности читать сочинений, о которых упоминают гг. Павловский и Лядов. Многие из названных ими сочинений написаны на английском языке; а известно, что знание этого языка не так еще распространено у нас, чтобы вменять его в обязанность младшим учителям гимназий. Да если бы они и могли читать по-английски, то не нашли бы в гимназиях, что читать. В гимназических библиотеках наших не часто можно найти даже Тенгоборского и Арсеньева, очень редко Риттера и Гумбольдта и, никогда, конечно, те специальные сочинения, которых изучение требует от преподавателей г. Павловский как необходимого дополнения при употреблении его книжки в классе. Мы смело решаемся утверждать, что *всякий* из провинциальных преподавателей (исключая разве университетские города, да и то едва ли), просмотревши перечень источников в книжке гг. Павловского и В. Л., откажется от нее, если ему скажут, что она может быть полезна *не иначе*, как под условием знания *всех* выставленных авторами источников. Отыскать все эти источники можно только в Петербурге, да и то для приобретения их нужны средства довольно значительные и уж, во всяком случае, превышающие состояние младшего учителя гимназии. Затруднения еще более увеличиваются тем, что в книжке гг. Павловского и В. Л. нет карт и пояснительных чертежей и рисунков. А между тем, по способу изложения, принятому авторами, обыкновенные карты, употребляемые при изучении географии, вовсе уже не годятся. Мы не скажем, что для понимания объяснений, находящихся в книге «Природа и люди», необходимо основательное знание физики, — как утверждал г. Кронеберг; но мы заметим, что для учеников необходим при этом, по крайней мере, физический атлас. А где у нас физические атласы? Атлас Берггауза по своей дорогой цене едва ли многим может быть доступен. То же надобно заметить и об атласах Бромме и Киперта, которые могли бы помочь пониманию многих мест в уроках гг. Павловского и В. Л. Можно ли составителю хорошей учебной книги географии отстранять от себя всякую обязанность предупредить подобные недостатки и сваливать ее единственно на усердие преподавателя? Правда, что очень хороший преподаватель может помочь горю, если будет иметь под руками все нужные пособия; но ведь в таком случае ему уж решительно не нужна будет книжка гг. Павловского и В. Л.

Высказывая эти замечания, вызванные всего более замашистым тоном «ответа» и слишком идеальным взглядом г. Павловского на обязанность преподавателя, — мы, однако же, вовсе не хотим унижать достоинство самой книги, составленной им и г. В. Л. Напротив, потому-то мы и распространились о взгляде автора, что придаем большое значение его книге. Повторим еще раз, что по живости и увлекательности изложения и по дельности сообщаемых сведений это лучшая книга, какая до сих пор являлась у нас по части географии.

ХVII. ФРАНЦУЗСКИЕ ДЕТСКИЕ КНИГИ ¹.

Часто у нас приходится слышать патристические жалобы на то, что детей воспитывают на французских, а не на русских книжках. Жалобы эти были бы вполне справедливы, если бы воспитателям представлялся равный выбор хороших детских книг как во французской, так и в русской литературе. Но, к сожалению, этого нет до сих пор, и на вопрос: отчего у нас дети читают французские книги «и не читают своих», мы и теперь должны повторить стих Пушкина о русских книгах: «Да где ж они? Давайте их».

Первое требование всякого учителя и воспитателя относительно детских книг состоит, разумеется, в том, чтобы книжки эти были полезны для умственного и нравственного развития детей. Чтобы удовлетворить этому требованию, детские книжки должны быть по содержанию дельны и в то же время интересны для детей, а по изложению совершенно просты. Русских книг, которые бы удовлетворяли этим условиям, весьма немного; поневоле приходится обратиться к иностранным и преимущественно французским, так как знание французского языка наиболее распространено в нашем обществе, даже между детьми. Таким образом, французские издания для детей расходятся по России в огромном количестве, и это явление оправдывается, с одной стороны, недостатком хороших русских книг, с другой — относительными достоинствами французских изданий.

Но и о французских книжках нельзя сказать, чтоб они были безусловно хороши. Еще менее можно сказать, чтоб они все были одинаково приспособлены к понятиям всякого ребенка. Напротив, есть в числе их книги, и очень хорошие сами по себе, но годные исключительно только для известного возраста или для известной степени развития дитяти. Поэтому при выборе французских книг для детского чтения нужны большая осторожность и основательные соображения относительно того, какая книга более соответствует возрасту, степени развития, даже характеру и внешнему положению детей, которым мы желаем избрать полезное чтение. Имея в виду все эти обстоятельства, мы считаем бесполезным представить нашим читателям несколько заметок о новых детских книжках на французском языке, появившихся перед праздниками

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1858, кн. XII.

во французских книжных лавках в Петербурге. Оставляя в стороне множество вздорных спекуляций — азбук, сборников, правоучений и т. п., мы скажем здесь только о книжках, почему-нибудь заслуживающих внимания. Начнем с книг, имеющих отчасти научное содержание.

Nouvelle géographie en estampes, revue pittoresque de l'univers, nouvelles, contes, légendes et aperçus historiques sur les mœurs, usages, costumes, des différents peuples. Par A. Vanault, Ch. Richomme et A. Castillon, Paris, in 8°, 266 p.¹.

Авторам этой книги пришла в голову счастливая мысль: дать детям общую характеристику различных стран посредством небольших рассказов, имеющих местный колорит. Чтобы рассказы эти были совершенно понятны детям, авторы сначала предлагают обыкновенно общее обозрение, *aperçu pittoresque*, каждой части света и потом уже рассказывают истории, относящиеся в частности к этой или другой стране. Обозрения составлены все очень просто и занимательно. Нет в них излишних подробностей, которые понадобятся детям уже при систематическом изучении географии; нет даже названий многих рек, городов, указания пространства, числа жителей каждой страны и т. п. Но зато есть несколько верных, характеристических замечаний о каждой стране, несколько анекдотов, происшествий, любопытных изречений и мнений, кстати приведенных и могущих подействовать на воображение детей. Главная цель обозрения — познакомить детей с топографией различных стран и отчасти с характером их природы и жизни. Для этого автор приглашает детей отправиться с ним путешествовать и, начиная с Англии, проходит с ними все страны Европы. Имея перед глазами порядочную карту, дети очень удобно могут следить за этим путешествием. Затем начинаются рассказы маленьких историй, происходивших в той или другой стране. В этих историях более или менее полно и удачно изображаются нравы и образ жизни жителей и характер местности. Рисунки, находящиеся почти при каждом рассказе и исполненные довольно недурно, знакомят детей с национальными костюмами и отчасти даже с типами физиономий. После Европы точно так же изображены и остальные части света.

Из сделанных нами указаний можно видеть, что авторы, имея в виду весьма хорошую мысль, употребили для ее осуществления верные и основательные приемы. Но не можем не заметить, что исполнение не совершенно удалось им, и потому книгу их нельзя считать вполне достаточным пособием для сообщения детям первоначальных географических сведений. Рассказы гг. Ваню, Ришом и Кастильона имеют слишком мало разнообразия и нередко пропускают без внимания весьма характеристические особенности

¹ Новая география в гравюрах, живописное всемирное обозрение, рассказы, сказки, легенды, исторические заметки о нравах, обычаях, одежде разных народностей. Составили А. Ваню, Ш. Ришом и А. Кастильон. Париж.

страны. Иногда вместо современных рассказов предлагаются исторические, которые о стране вовсе не дают понятия. Вообще рассказы показались нам составленными не совсем удачно в том отношении, что они не раскрывают для читателя характер страны и народа и только едва-едва приподымают маленький уголок завесы, скрывающей географию и этнографию от любопытства маленьких читателей. Впрочем, хорошо и то, что хотя уголок завесы приподымается и любопытство детей будет возбуждено. Для дальнейшего изучения им уже нетрудно будет найти хорошие материалы. «География в эстампах» замечательна именно тем, что рассказы, в ней помещенные, могут иметь интерес для детей: они очень несложны, большею частью занимательны и по изложению доступны для десятилетних детей (разумеется, очень хорошо уже владеющих французским языком).

«География в эстампах» получает в наших глазах еще более цены от сравнения с другою книгою, имеющею тот же предмет, но далеко различающеюся от нее в исполнении. Эта вторая книга называется: *Le monde en estampes. Types et costumes de principaux peuples de l'univers. Lithographie par J. Bocquin d'après les dessins de M. M. Leloir et Fossey, texte par Elisabeth Muller, Paris, in 4°, 51 p.*¹

На эту книгу можно *смотреть* с большим удовольствием, чем на «Географию в эстампах»: здесь рисунки гораздо лучше и их больше. Но отчетливостью и изяществом рисунков (впрочем, тоже не весьма безукоризненных в отношении к верности типов и костюмов) и ограничивается все достоинство книги. Скука, вялость описаний, неопределенность и бесцветность выражений, ошибки и узорь взгляда составляют отличительные свойства текста книги, написанного г-жою Елизаветою Миллер. Французское хвастовство выражается очень бесцеремонно, напр., в признании, что Франция произвела более, чем всякая другая страна, знаменитых ученых и великих артистов (стр. 6). Как огромны исторические ошибки книги, можно видеть из следующего примера, взятого нами из описания России (стр. 20): «Как и через другие страны Европы, через Россию проходили скандинавы, тевтоны, гушны и другие азиатские варвары, которые, будучи отброшены назад Карлом Великим, возвратились сюда, чтобы утвердиться в этих пустынях». Но мало этого: кроме незнания, автор обнаруживает еще крайне отсталые и невежественные тенденции, которые в наше время странно видеть напечатанными даже и русскими буквами, не только что французскими. Кто не удивится, если мы приведем из «*Le monde en estampes*» следующую тираду, которою начинается описание земли кафров (стр. 38): «Ты будешь, раб, рабом твоих братьев, — сказал Хаму оскорбленный им патриарх, —

¹ Мир в картинах. Типы и одежды главных народностей мира. Литография Бокена по рисункам Лелуара и Фоссе; текст Елизаветы Мюллер. Париж.

и все нации, во все времена, являются исполнителями этого решения: черное, проклятое племя подчинено белому...» Несколько строк далее: «Христианская любовь заставила подать голос за уничтожение рабства, — и если оно существует еще, так это потому, что лишение этих рабов было бы разорением, которого нельзя же требовать от тех, кто ими владеет». Видно, что автор стоит еще на той степени развития, на которой находились у нас некоторые господа прошлого века, называвшие слуг своих «хамовым отродьем».

Повторяем: рисунки в книжке очень разнообразны и хорошо исполнены; для рисунков можно дать детям «Le monde en estampe». Но, решаясь на это, необходимо соблюсти одну предосторожность: предварительно вырвать из книжки весь текст. Иначе, хотя дети и сами, конечно, не станут читать этой скучной книги, но все-таки, взглянув на ту или другую страницу, могут почерпнуть оттуда такие сведения и понятия, от которых благо-разумный воспитатель должен всячески оберегать детскую голову и сердце.

Цена обеих книг, названных нами, одинакова: каждая стоит 4 р. 50 к. сер.

Le livre des merveilles. Contes pour les enfants, tirés de la mythologie par Nathaniel Hawthorne traduit de l'anglais par Leonce Babillon. Paris 1858. Deux tomes in 8°. 253 et 305 p.¹.

В двух томиках, которых заглавие мы выписали, заключается двенадцать рассказов из греческой мифологии. У нас греческая мифология известна очень мало, да и нет особенной надобности наполнять ею головы детей. По крайней мере нам кажется, что вовсе не следует сожалеть о том времени, когда в нашу литературу с легкой руки французов века Людовика XIV, вторгались было зевсы, пегасы, бецефалы, минервы, купидоны и многие сотни их собратий. Поэтому мы вовсе не признаем необходимости и пользы изучения мифологии в детском возрасте и, нисколько не задумавшись, готовы осудить всякого воспитателя, заводящего детей на Парнас и Олимп, чтоб они выдолбили всех тамошних членов и обитателей. Французы особенно падки к мифологии, и для них действительно изучение ее почти необходимо, потому что их литературные шедевры непременно требуют знакомства с мифологическими богами и героями. Но у нас вовсе нет такой надобности: наша литература высшим своим развитием обязана не классическим началам, а реальному направлению, почерпавшему свою силу в самой действительности, живой и современной. Следовательно, у нас вовсе не может возникнуть потребности давать детям курсы мифологии, с целью познакомить их с тем, как приходился роднею какой-нибудь греческий герой какой-нибудь богине, или с тем, какого рода табель о рангах существовала у древних

¹ Книга чудес. Сказки для детей, взятые из мифологии, Н. Готорн, пер. с англ. Л. Бабильон. Париж 1858. Два тома.

богов и полубогов. С этой стороны, конечно, никто у нас не заинтересуется и рассказами Готорна.

Но есть в этих рассказах другая сторона, которая заставляет рекомендовать эту книжку тем воспитателям, которые считают полезным для детей чтение волшебных сказок. Что касается до нас, то мы не видим ни малейшей нужды забавлять детей непременно фантастическими сказками. Мы убеждены, что хорошо и просто рассказанное приключение из действительной жизни так же точно может заинтересовать детей, как и самое невероятное фантастическое предание, наполненное всевозможными чудесами. Но нельзя не сознаться, что хороших детских книг с реальным направлением почти не существует во всех европейских литературах. Поневоле приходится давать детям сказки и побасенки, смотря уже только за тем, чтобы выбрать менее нелепое и более приближающееся к истинной поэзии. И в этом случае рассказы Готорна представляют одно из прекрасных явлений. Готорн известен как отличный рассказчик вообще; его романы читались с жадностью и взрослыми. Тот же интерес умел он своим талантом придать и детским рассказам. Он не слишком стеснялся желанием сохранить рабскую верность подлинным греческим преданиям; он выпускал некоторые подробности, изменял колорит рассказа, смягчал слишком резкие черты и т. п. Вообще мифология служила для Готорна только фоном, на котором он совершенно свободно изображал картины и события, представлявшие его воображению. Он сам говорит в предисловии, что поэтические предания древних греков принадлежат своей поэтической стороной всем векам и народам, и что потому всякий народ всегда имеет право усваивать их себе не в мертвой их неподвижности, а в живой обработке, сообразной с условиями времени. Смотря на дело с такой точки зрения, Готорн умел написать несколько действительно живых и любопытных рассказов, которые могут приковать к себе внимание впечатлительных детей, вроде сказок из «Тысячи и одной ночи». И если уж мы допустим пользу сказочного чтения для детей, то между сказками немного можно найти таких живых и увлекательных вещей, как рассказы Готорна.

Для любителей волшебных рассказов можно рекомендовать еще следующие две книжки:

*Contes choisis des frères Grimm, traduits de l'allemand par Frederic Baudry, Paris. La Caravane. Contes orientaux, traduits de l'allemand de Hauff, par A. Tallon, Paris*¹.

Книжки эти пользуются большой популярностью в Германии и имели успех во французском переводе. Сказки братьев Grimm известны уже в течение полувека. Они старательно собрали предания, легенды, поверья, притчи, ходившие в народе по Германии, и записали их очень верно, стараясь не изменять их перво-

¹ Избранные сказки бр. Grimm, пер. с нем. Фр. Бодри, Париж. Караван. Восточные сказки Гауфф, пер. с нем. А. Таллон. Париж.

начального характера. Собрание их имело много изданий и подвергалось различным переменам. В выборе для детского чтения рассказы во многом сокращены и иначе расположены. Во французской книжке, лежащей теперь перед нами, находится такое разделение: 1) нравственные рассказы; 2) религиозные легенды; 3) фантастические и забавные рассказы. Последние, конечно, лучше всех остальных уж и потому, что в них не примешивается резонерства и разных задних мыслей к чудесным сказаниям. Отрешенные от всякого стремления поучать, волшебные предания и сказки могут еще быть оправданы тем, что чтение их развивает воображение и пробуждает поэтическое чувство в детях. Но когда фантастический рассказ передается с целью нравственного назидания, то и он теряет половину своей занимательности, и нравственное правило лишается половины своей силы, да, кроме того, детям еще вбивается в голову ложное и, следовательно, вредное понятие. Так, напр., «Подарки гномов» рассказывается для того, чтобы дети сделали из нее нравственный вывод, что не нужно жадничать, а надо довольствоваться малым. Вывод очень хорош; но если дети его сделают, то единственно в том случае, когда поверят истине рассказа. Если же они поймут, что рассказ — вздор и выдумка, то и нравственный вывод лишится для них своей опоры. Следовательно, для того, чтобы дети получали назидание из волшебных рассказов, нужно их как можно долее держать в неведении насчет истинности подобных рассказов; нужно как можно долее их обманывать. Едва ли кто-нибудь из благоразумных воспитателей одобрит такую меру. Если же детям давать волшебные сказки как сказки, выдумки, небывальщину, то уж надобно отказаться от всякой претензии на нравоучение. Неужели в самом деле нельзя детям внушить нравственных начал иначе, как опирая их на небывалые и невозможные случаи? Это было бы очень жалко...

С удовольствием и без вреда дети могут также прочесть и восточные рассказы Гауфа. Некоторые из них переведены были у нас когда-то в «Библиотеке для воспитания», и мы знаем, что дети читали их с жадным любопытством. Все фантастическое и невероятное имеет здесь очень поэтический колорит.

Цена каждой из названных нами книжек 1 р. 25 к.

Contes d'Andersen, traduits du danois par D. Saldi, Paris, 334 p.¹

Рассказы Андерсена также давно известны в Германии; у нас они распространены, кажется, довольно мало. Между тем, нельзя не сказать, что рассказы эти написаны с замечательным талантом. В них есть одна прекрасная особенность, которой недостает другим детским книжкам: реальные представления чрезвычайно поэтически принимают в них фантастический характер, не пугая, однако, детского воображения разными буками и всякими

¹ Сказки Андерсена, пер. с датского Д. Сальди. Париж.

темными силами. Андерсен обыкновенно оживляет и заставляет действовать обыкновенные, неодушевленные предметы. То у него оловянный солдатик жалуется на свое одиночество, то цветы пускаются в веселые танцы, то лен переживает различные ощущения при своих превращениях в питиш, в полотню, в белье, бумагу. Очень в немногих рассказах являются сверхестественные, высшие силы, и эти рассказы составляют, бесспорно, самую слабую часть всей книжки. Но зато есть премилые рассказы, в которых фантастического почти вовсе нет. Таковы, напр., «Новое платье одного герцога», «Девочка со спичками», «Принцесса на горошине», «Товарищ путешествия» и пр. Рассказы эти забавные или трогательные; они могут хорошо подействовать на ум и сердце детей, и между тем в них нет ни малейшего резонерства... В этом-то и видны искусство и талант рассказчика: его рассказы не нуждаются в правоучительном хвостике; они наводят детей на размышления, и применения рассказа делаются детьми уже самими, свободно и естественно, без всякой натяжки. Для доказательства укажем на рассказ «Новое платье одного герцога». Содержание его следующее: один герцог очень любил беспрестанно делать себе новое платье. Однажды явились к нему два плута, уверявшие, что они могут сделать превосходную ткань для нового платья, которая, кроме своего изящества, будет отличаться тем достоинством, что дураки не в состоянии будут ее видеть. Герцог обрадовался этому, предполагая в своем новом платье найти средство отличать дураков от умных. Плуты выпросили большие деньги, вытребовали дорогие материалы, устроили мастерскую и — ничего не делали. Герцог посылал к ним своих министров; плуты показывали им пустой станок и спрашивали, как им нравится материя. Опасаясь прослыть дураками, министры доносили герцогу, что материя выткана в самом деле изумительно хорошо. Сам герцог вдался в обман и похвалил новое платье, которого не мог видеть и которого вовсе не было. Перед какой-то торжественной процессией плуты одели герцога в воображаемое платье, придворные взялись нести небывалый шлейф, окружающие удивлялись красоте новой одежды, и только когда началась процессия, один ребенок закричал вслух, что герцог совсем без платья. Но над ребенком посмеялись, хотя многие и даже сам герцог думали про себя, что, по всей вероятности, ребенок прав.

Нет никакого сомнения, что подобные рассказы гораздо более могут занять детей и принести им пользу, нежели всевозможные правоучительные побасенки. Книгу Андерсена смело можно рекомендовать для детского чтения.

Цена ей 1 р. 25 к.

Les bons exemples. Nouvelle morale en action par Benjamin Dellesert et De Gerando. Paris 1858, in 8°, 440 p.¹.

¹ Хорошие примеры. Новая мораль в действии, сост. В. Делессер и де-Жерандо. Париж 1858.

Этой «новой морали в действии» никак нельзя порекомендовать детям. Здесь представляются в лицах разные виды добродетели. Составители книги исходят из той мысли, что если бы добродетель была видима, то ее все полюбили бы; чтобы сделать ее видимой, они предлагают детям сотни полторы скучных и вялых образчиков добродетели всякого сорта. Один добродетельный человек бросился под пушку для спасения друга; другой отдал нищему последние деньги; третий любил своего брата больше собственной жизни; четвертый потопил неприятельский корабль; пятый с опасностью собственной жизни спас утопающего и т. д. Вяло, утомительно, бесцветно, бесхарактерно... Дети, разумеется, будут только зевать, если заставить их читать эту *мораль в действии*. Но издатели очень довольны: в заключение своей книги они уверяют, что от примеров, представленных ими, душа возвышается, очищается, облагораживается, делается способною к подражанию высоким образцам и непременно захочет «être admise dans leur sainte famille». Может быть, это и случилось бы в самом деле, если бы только была какая-нибудь человеческая возможность одолеть всю скучную книгу «добрых примеров».

Стоит эта скучная книга 3 р. сер.

Trésor moral du jeune âge. 190 contes pour les enfants, par le chanoine Chr. von Schmidt, traduit de l'allemand par Charles André, Bruxelles, in 12°, 158 et 186 p.¹.

О рассказах каноника Шмидта, несмотря на его пресловутую известность в Германии, мы не решаемся сказать ничего хорошего. Могут ли быть интересны и полезны для детей рассказы в одну и две странички, пропитанные нравственными сентенциями и имеющие в конце моральный хвостик, состоящий из двустипшия или четверостишия? И какие прекрасные сентенции: не должно красть:

Le voleur est toujours découvert, quoiqu'il fasse. Et rien ne peut l'aider, ni ruse, ni audace. Un accident suffit pour nous le révéler. Le mieux est de ne point voler².

Жалки те дети, которые нуждаются в нравоучительных историйках для убеждения в том, что не должно красть. Но едва ли не более жалки будут те, которые, поверив канонику Шмидту, убедятся, что красть не следует *потому именно*, что кража всегда откроется и вор будет наказан.

Возьмем другую сентенцию: нужно почитать родителей. Почему?

¹ Сокровища морали в младшем возрасте. 190 сказок для детей, составленные каноником Хр. фон-Шмидтом, пер. с нем. Ш. Андре. Брюссель.

² Вор всегда обнаруживается, что бы он ни делал. И ничто ему не может помочь, ни хитрость, ни дерзость. Одного случая бывает достаточно, чтобы нам его обнаружить. Самое лучшее — совершенно не воровать.

Qui n'aime ses parents et qui ne les honore,
Sur ses pas rarement voit le bonheur éclore¹.

Хороша мораль: предписывать любовь к родителям, потому что это *выгодно* в житейском смысле!

Вся книга каноника Шмидта состоит из таких сентенций. Она очень напоминает нашего почтенного писателя для детей, г. Бориса Федорова. Кажется, г. Борис Федоров немало позаимствовал из Шмидта в своих детских стихотворениях.

Рассказы каноника Шмидта разделены на четыре части: 1) правоучительная ботаника; 2) правоучительная зоология; 3) правоучительная астрономия, метеорология и сельское хозяйство; 4) голое правоучение. О них можно только сказать, что первые части хуже последних, а последние хуже первых.

Les petits poètes et littérateurs. Contes historiques, dédiés à la jeunesse par M-me Eugénie Foa. Paris in 8°, 199 p.

Petits princes et petites princesses. Contes historiques, dédiés à la jeunesse par M-me Eugénie Foa, Paris, in 8°, 199 p.².

В прошлом году г-жа Фoa издала несколько рассказов о детстве различных полководцев и воинов; теперь она рассказывает случаи из детских годов разных принцев и принцесс, поэтов и литераторов. Нельзя не заметить, что нынешний выбор г-жи Фoa гораздо удачнее, нежели прежний. По нашему мнению, решительно нет никакой надобности раскалять детское воображение картинами драк, войн, воинского грабежа, пожаров и т. п. Тем менее представляется необходимости представлять детям, как идеалы, изображения таких людей, которых вся жизнь протекла под пушками, в пороховом дыму. Другое дело — мирные занятия наукой и литературой или управление государством: в этих сферах всякий ребенок может найти для себя полезные образцы или, по крайней мере, предметы для полезных размышлений. И в этом случае весьма много могут помочь детям прекрасные рассказы г-жи Фoa. Выбор личностей, сделанный ею, очень недурен. В «*Petits princes*» рассказаны случаи из жизни Маргариты Прованской, Изабеллы Баварской, Анны Бретанской, Луизы де-Лоррень, Людовика XIV, Марии Лещинской, Луизы Французской и Людовика XVII. В «*Les petits poètes*» заключаются статьи: Король Рене, Христина Пизанская, Клеман Маро, мадам де-Севинье, Фенелон, Даниил де-Фое, Бернарден де-Сен-Пьер, мадам Сталь. Все рассказы отличаются занимательностью и простотою. Их можно смело, даже у нас, дать двенадцатилетним детям. Цена каждой из книжек 1 р. 75 к. сер.

¹ Кто не любит и не почитает своих родителей, тот на своем пути редко видит счастье.

² Маленькие поэты и литераторы. Исторические сказки, посвященные юношеству Евгенией Фoa. Париж.

Маленькие принцы и принцессы. Исторические сказки, посвященные юношеству Евгенией Фoa. Париж.

XVIII. ЗАДУШЕВНЫЕ БЕСЕДЫ.

Издание Н. Такарева. СПб 1858.

СОВЕРШЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК.

Наставление к воспитанию детей и к искоренению зарождающихся в них дурных наклонностей и пороков, а также легчайшие средства против волокитства, картежничества, пьянства и мотовства. Сочинение К. Костанжогло. Москва 1858.

ИСТИННЫЙ ДРУГ ДУХОВНОГО ЮНОШИ.

Практические наставления воспитанникам духовных училищ, А. Воронова, СПб 1858¹.

Эти три книги по сущности своей очень похожи одна на другую и различаются между собою только некоторыми приемами. Г. Такарев беседует со всеми без различия; г. Костанжогло пишет для купцов, а истинный друг преподает свои наставления духовным воспитанникам, — как будто для купцов и духовных воспитанников должна существовать особая нравственность... Г. Такарев пишет в форме отвлеченных рассуждений, г. Костанжогло дает наставления, касаясь только *необходимого* и «не кидая капли истины в море бесполезных выводов и рассуждений»; а истинный друг излагает целую казуистику, входя во всевозможные положения своего духовного пациента и определяя каждый шаг его с невероятною точностью. Г. Такарев дружески беседует, никому не навязывая слишком своих убеждений; г. Костанжогло советует послушаться его, как человека, умудренного долговременным опытом; а истинный друг дает своим правилам характер непреложных определений, вне которых, как вне ковчега Ноева, нет спасения. Познакомимся несколько короче в отдельности с каждым из друзей.

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. XII. Н. Такарев, судя по содержанию его книжки, был помещиком Одоевского уезда, Тульской губ. (сельцо Надежино). Кто скрывался под псевдонимом Костанжогло («положительный» герой из гоголевских «Мертвых душ») — не установлено. Автором «Истинного друга» является архимандрит Викторин, инспектор Спбурской духовной академии (его имя указано на титульном листе названной книги). — С. К.

Книга г. Такарева состоит из восьми бесед. В первых трех слышится отголосок славянофильских мнений о том, на каких началах и как должно развиваться образование русское, — хотя автор и делает оговорку, что он не сочувствует ни славянофилам, ни последователям Запада; две следующие беседы выписаны почти целиком из какого-то семинарского учебника, а три последние, вероятно, возникли в голове самого г. Такарева. Прежде нежели познакомить читателя с этими беседами, считаем долгом предварить всех, желающих познакомиться с душевным другом, что он не любит слов: прогресс, цивилизация, принцип, тенденция и некоторых других, и всегда заменяет их русскими. Одно только слово из иностранных понравилось ему, которое он и советует ввести в русский язык: это *импас*, сиречь — *безвыходное положение*. «Пусть, — говорит он, — придумают другие лучшее выражение в этом импаса языка русского, и я с удовольствием откажусь от моего *импаса*». Какое великодушие! Какая возвышенность чувств, — не правда ли? Как, право, иногда и в малых вещах видна великая-то душа! И эта-то великая душа изливается перед нами в дружеских беседах!.. Конечно, всякому лестно иметь такого друга. Послушаем же, что он говорит.

Он говорит, что «русские делятся на две различные части. Верхние слои общества, образованное духовенство, дворянство (разумея под этим потомственное и личное), отличнейшее столичное купечество и артисты вообще походят на соответствующие им состояния у западных народов и составляют, так сказать, петровское население России; прочие слои общества составляют нечто отдельное и особенное, вовсе не сочувствующее образованию, ни современным вопросам и довольствующееся заботами о своих семейных и домашних делах». Образованность должна соединять эти разьединенные части нашего общества, а для этого она должна опираться, по мнению г. Такарева, на тех началах, которые лежат в основании характера каждого русского человека. Начала эти: набожность, преданность царскому дому, любовь к отечеству, добродушие, гостеприимство, ловкость, сметливость и отвага. Далее автор говорит о том, что стараться об улучшениях и преобразованиях в нашем общественном устройстве — дело верховной власти и что мы должны только повиноваться законам. Высказывать же каждому свое мнение касательно распоряжений законной власти или просто по поводу какого-нибудь общественного вопроса позволяется только в том виде, в каком делал это Долгоруков, когда ему не нравилась какая-нибудь мера Петрова. Весьма важным средством к общественному преуспеванию, по мнению г. Такарева, было бы награждение добродетельных граждан, для примера прочих, знаками отличия. Эта мысль нам очень понравилась. Жаль только, что, когда проект этот будет приведен в исполнение, автор лишится одного из доводов, приводимых им в IV беседе в доказательство бессмертия души!.. А впрочем, что за беда? Разве нельзя добродетельного человека, для примера прочих, на-

градить и в *сей*, и в будущей жизни?.. Хорошо также рассуждает автор о свободе. Он говорит, что свобода может быть допущена в обществе только в виде *терпимости*, что «человек может быть свободен разве только в состоянии диком, живя совершенно один, а не в обществе с людьми. Да и тогда он не будет пользоваться неограниченной свободой, ибо самая природа, одушевленная и неодушевленная, положит пределы его свободе, или, лучше сказать, своеволию». Хорошо, а главное не ново!..

Чтобы еще короче познакомить читателей с задушевым другом, позволим себе выписать из его книги *анализ любви к отечеству*, сохраняя во всей точности правописание автора.

«Я русской и искренно, всем сердцем люблю Россию, благоденствие, ее славу, ее величие, ее колоссальную громадность, ее топографию (?) с ее обширными морями, с ее гигантскими хребтами гор, с ее населенными безмерными степями, с ее Камчаткою, Петербургом, Астраханью и Кавказом, с ее Южным берегом Крыма и, драгоценною для сердца каждого истинно-русского, Москвою, ибо она сердце земли русской: Но почему я люблю землю русскую, любовью в которой сложились все живые, благородные сочувствия: к величию, преданиям и ко всему, что проявляет значение и силу и знаменует жизнь моей милой родины? Потому именно, что: в русской земле моя родина, не будь я туляк, не будь моя родимая сторона самая эта Россия, не родись я в Туле или другом каком месте земли русской, или не родись от русских, от которых я, с жизнью и воспитанием, принял чувство любви к России, родись я на западе Европы, в Азии, Африке, Америке или Австралии, тогда Россия была бы для меня то, что теперь для меня Австралия. Значит, я русской и люблю Россию потому, что я туляк и Тульская губерния есть часть земли русской, но я туляк потому, что в Тульской губернии есть Одоевский уезд, а в нем село Надежино, где впервые ощутил я жизнь, где лелеяла меня моя кормилица, где ласкала меня мать моя, где я познал любовь родительскую, где согрел меня первый луч солнца, где в первый раз я дышал воздухом мая, где в первый раз вдохнул аромат нарцисса и сирени, где в тихую, теплую ночь, при свете луны и мерцании звезд, я впервые услышал песни соловья, где бесечно играл младенцем и весело и резво наслаждался жизнью юношескою, где, впоследствии, под наитием всех этих ощущений и воспоминаний, гулял, в тени заветных рощей, с милою подругою моей жизни и где впервые запечатлел поцалуй на челе моего первого дитяти. Вот, милостивые государи, моралисты и философы, и вся разнообразная челядь только мыслящих и фантазирующих, без тщательного изучения природы и человека, вот источник моей любви к родине. И так, не будь Надежино, не будь в нем моего дома, а в доме том моего кабинета и спальни: не было бы Надежино для меня тем, чем оно мне есть, не был бы я одоевец, не был бы я туляк и не был бы я русский, и тогда, разумеется, и не было бы места любви моей к отечеству русскому, и эта любовь была бы, как небывалая (*comme avenue*). Значит: потому что я люблю самого себя, что Надежино мне дорого и что Тульская губерния моя родина, потому именно: Россия мое отечество, потому мне все русское драгоценно и потому я люблю мое отечество. Я люблю потому мое отечество, что люблю себя самого, потому что я эгоист».

Тонко, трогательно, красноречиво! Вот как надобно писать! Из представленного г. Такаревым *анализа любви к отечеству* делается совершенно ясно, что он любит *топографию* России с ее

обширными морями, и любит ее потому, что он туляк, что он одоевец, что в сельце Надежине он в первый раз вдохнул аромат нарциса и сирени. Отсюда можете вывести заключение о влиянии запаха нарциса и сирени на развитие любви к отечеству и пр.

Но пора уже расстаться с Задумчивым другом; обратимся теперь к Совершенному человеку.

Этот господин несколько в ином роде. Он не пускается в рассуждения и боится взглядов, особенно *новых*, «которые, по словам его, в настоящее время и так стали страшною болезнью нынешней полуученой молодежи». Не будучи сам заражен этою *страшною болезнью*, он советует молодому купеческому поколению подражать во всем своим предкам. «Знаю, — говорит, — что они иногда и не чистыми путями сколачивали себе капиталы, но это еще не беда! Кто богу не грешен — бабушке не внук! Зато они вставали со словом божьим на устах, да и в церковь божню жертвовали немало, — вот и выходит, что они достойные люди!» В каждом наставлении г. Костанжогло виден набожный и хлебосольный москвич. Он советует лечить ребенка от шалостей молитвою и постом. Самое лучшее наказание, говорит, — «ставить ребенка на колени — на молитву и сажать на хлеб и воду». Как москвич, любящий и сам поплотнее пообедать и поужинать и знающий, что и купеческие дети измлада к тому же приучаются, он считает весьма чувствительным для них наказанием — «оставление без обеда, без завтрака, без полдника и т. п.; все же телесные наказания, как то ставление в угол, на колени, розги, *надевание колпаков* (?), — говорит, — ни к чему не ведут». Весьма хорошою исправительною мерою может служить также карцер, но и он полезен только тогда, когда в нем будут давать ребенку один хлеб с водой. Как москвич, любящий полакомиться, пощелкать орешков, он советует купеческим учителям, «для большей наглядности и для заохочиванья ребенка, при изучении чисел и первых четырех правил употреблять лакомые предметы, как то: орехи, яблоки» и т. п. «Легчайшие средства», которые предлагает г. Костанжогло против различных пороков, действительно весьма просты. Для удержания себя от волокитства он советует купеческим сынкам поскорее влюбиться и жениться, для подавления страсти к картежной игре — перестать играть в карты; то же средство предлагает и против пьянства: нужно, говорит, перестать пить; а когда, говорит, эти пороки будут искоренены, то и мотовство само собою исчезнет. Таков Совершенный человек.

Не менее хорош и Истинный друг духовного юноши. Шутка ли написать 543 наставления, как должен вести себя духовный воспитанник, и на каждый самый мелочной случай в жизни дать положительное и точное правило! Ведь это такая мудрость, перед которою возблаговолел бы и сам Фома Аквинатский. Истинный друг доходит до такой скрупулезности, что дает определенные правила, как благодарить за услугу и в каких именно словах, как позвать служителя, что сказать и что сделать, выпив чашку чаю,

о чем говорить при встрече с людьми разных сословий, возрастов и т. д., и каким именно голосом. У него есть наставления, как молиться богу, о ком и о чем, в каких словах, и после какого слова следует перекреститься или положить земной поклон, как стоять, ходить, сидеть, как ложиться в постель и о чем думать в определенную минуту, когда быть застенчивым, и улыбаться, выражать на лице радость или сожаление и т. п. И все эти наставления звучат каким-то особенным тоном, отзываются каким-то особенным запахом. Жребий божий (так называет Истинный друг духовного воспитанника), «избегай шумных и многолюдных улиц; не ходи, без особенной нужды, по торговой площади, чтобы не наслушаться тебе там нескромных слов и не развратить своего чистого сердца». «Не ходи в публичные заведения, на публичные гулянья, на звериные травли, конские ристалища... помни, что ты — жребий божий». Жребий божий, «не посещай театральных зрелищ, не читай повестей и романов, сочиняемых для занятия и развлечення праздного досужества... ты можешь таким чтением расстроить свое воображение, развратить сердце, взволновать твою чистую юную кровь, а иногда и неопытный ум твой заразить идеями вредными, губительными». «Не приучайся к пению светскому, и простонародному, чтобы тебе не образовать по нему своего голоса, который будет некогда органом возведения людям воли божией». «Не смотри на красоту лица человеческого; девы не заирай и не смотри ей прямо в глаза». Это все отрицательные правила, а вот и положительные, как образовывать ум, сердце и волю: «Будь осторожен, чтобы диавол не омрачил юного твоего ума заблуждением; все свои познания старайся сделать точными, ясными и полными; для сохранения свободы воли своей, не подчиняй ее страстям своим; имей волю твердую; воспитывай в своем сердце только чувствования святые, благородные и возвышенные; размышляй о красоте, добродетели и губительных следствиях порока; бодрственно наблюдай за своей совестью...» Кроме этих общих фраз, собранных отовсюду еще в средние века досужими схоластиками и давно наскучивших даже самим семинаристам, в рассматриваемой книге находится множество интересных правил, как вести себя в отношении к высшим и начальникам, в чуждом доме, как писать сочинения и т. п. «В обществе лиц, высших себя, не начиная разговора, больше молчи и слушай, что они говорят... С высшими говори голосом не громким, несколько тише, чем как они говорят; и никогда не оспаривай их мнений, хотя бы они были противны твоим убеждениям». Начальникам и наставникам, а равно и всем высшим себя, «отдавай почтение искреннее, с любовью. При встрече с ними, обернувшись к ним лицом, сними шапку и поклонись, и если спросят тебя о чем-нибудь... пока не позволят тебе накрыться, не надевай шапки». «Не забывай принятых в обществе правил обращения; говори *вы*—к лицам, которых превосходство сознаешь пред собою, и ко всем людям, тебе неизвестным, но почтенным по наружности;—*ты*—к своим друзь-

ям, к прислуге и ко всем, над кем очевидно твое превосходство; *добрый день* или *здравствуйте* — при свиданиях; *до свидания* — при прощании; — *извините* или *виноват* — за свою неловкость в слове или обращении; *простите* — за такую же неловкость перед высшим себя; *благодарю покорно* — за оказанную тебе услугу или за выражение участия и т. п.». «Пришедши в чужой дом, еще не входя во внутренние покои, осмотри свою одежду, поправь волосы, очисти обувь от грязи... В домах, где есть передняя, оставляй в ней свою шинель и галоши... В зале помолись богу» и т. д. Затем следует целая вереница наставлений в таком роде: «всегда имей при себе носовой платок, чтобы на пол даже не плевать; старайся удерживаться от зевоты, чтобы не возбудить ее в других; не смейся громко, а только скромно улыбнись; не чисти в зубах вилкой или ногтем, а также в ушах пальцем; не разваливайся небрежно на стуле и не сгибайся много». Толкуется и о том, как садиться за стол, как обращаться с приборами и кушаньем, как держать ноги и руки. «Нигде и особенно в чужих домах, — поучает Истинный друг, — не кури табаку и даже не нюхай табаку, между прочим и потому, что ты этою страстью можешь соблазнять ближних своих». «Выпив одну или две чашки чаю, давай знать, что не желаешь пить более; для этого обыкновенно ставят чашку вверх дном на блюдечке; или, если есть чайная ложка, опускают ее в пустой стакан или чашку; и благодари хозяина или хозяйку вежливым поклоном». «Если будут поданы для угощения плоды или другие какие-нибудь сласти, то кушай их как можно менее, не пресыщайся во всякой сладости»... и т. д.

ХІХ. ФЕДОР ИВАНОВИЧ ЯНКОВИЧ ДЕ-МИРИЕВО ИЛИ НАРОДНЫЕ УЧИЛИЩА В РОССИИ ПРИ ИМ- ПЕРАТРИЦЕ ЕКАТЕРИНЕ ІІ.

А. Воронова, СПб 1858¹.

Янкович де-Мириево принадлежит к числу тех немногих деятелей в истории нашего воспитания, которых труды всегда будут иметь свою цену в глазах истинных любителей просвещения. По происхождению он был серб, а по родине венгерец. Предки его владели близ Белграда селом Мириево, название которого удержалось в его фамилии. Окончив образование в Венском университете, он сначала поступил на службу секретарем к Темешварскому епископу Викентию Видаку, а потом определен был первым учителем и директором народных училищ в Темешварском Банате, где скоро обратил на себя внимание правительства своею деятельностью по устройству училищ. В 1782 г. Янкович, как человек опытный и известный уже своими педагогическими трудами, по указанию императора Иосифа ІІ, был вызван в Россию, где императрицею Екатериною ІІ предположено было образовать и распространить народные училища на новых основаниях, потому что цифирные школы оказались недостаточными для образования юношества. В России Янкович пробыл до самой своей смерти, и с 1783 по 1803 неутомимо трудился в деле устройства и управления вверенных ему училищ.

Недостатки, от которых страдало наше воспитание в ХVІІІ веке, довольно многочисленны. В духовно-учебных заведениях, устроенных по образцу западных иезуитских школ, господствовал сухой схоластицизм, подавлявший всякое живое движение мысли своим формализмом. Схоластики заботились не столько о содержании науки, сколько о подведении всех знаний под условно составленные формы. Учащихся занимали тонкими хитросплетениями, обращали их внимание на самые вычурные вопросы, которые могли родиться только в голове схоластика, например: есть ли в волосах жизненная сила? Отчего у женщин не растет борода? и т. п. Это — факты... Особенно сильно преобладал схоластицизм

¹ Напечатано в «Современнике», 1858, кн. ХІІ.

в преподавании философии и реторики. В реторике формальность доходила до того, что излагались особые правила, как похвалить реку, поле, здание и т. п. «Мало того, составлен был целый список существительных и прилагательных имен, служащих к похвале или порицанию, целый набор слов и выражений, относящихся к украшению речи, причем в особенном почете были мифологические названия. И весь этот процесс, как бы в насмешку, назывался главою об изобретении мыслей» (стр. 11 и 12). Мертвый механизм обучения еще более усиливался от того, что все преподавание совершалось на языке латинском. По примеру иезуитских училищ, как вспомогательное средство при изучении этого языка, употреблялся у нас калькулюс, деревянный футляр с вложенным в него листом бумаги, на котором писались латинские слова и имя того, в чьих руках он находился. Этот калькулюс давался тому, кто в разговоре с товарищами сказал хоть одно слово не по-латыни или и по-латыни, но с ошибкою. Плохо было тому, у кого калькулюс был на руках в то время, как приходил в класс латинский учитель. Все преподавание учителя ограничивалось тем, что он задавал урок, который ежедневно прослушивался аудиторами. Учитель только поверял иногда отметку аудитора и по субботам справлялся с неисправными. Поняли ли ученики то, что они выучивали наизусть, или нет — учителю до этого не было никакого дела. Что касается до системы взыскания, употреблявшейся в духовных училищах, то она поражает нас еще более, чем самый схоластицизм. «В духовных школах нижегородской епархии первой половины XVIII века наставники, — говорит г. Воронов, — за неважные проступки делали учащимся до двух раз словесный выговор, за третью вину, смирняли *шелепами*, за четвертую и пятую — *плетьюми и тюремным арестом на неделю*. В последнем случае преступника, скованного, под караулом, отправляли в Нижний Новгород, на его подводах и коште».

Из духовных училищ схоластицизм проник и в массу народа и в начале прошлого столетия охватывал уже всю систему нашего воспитания. Но в это же время, вследствие перемен, произведенных Петром I в нашем общественном и домашнем быту, и особенно сильно ощутившейся тогда потребности в людях, хорошо приготовленных по разным отраслям знаний, стало возникать в нашем воспитании другое направление — чисто практическое. Схоластицизм начинает ослабевать и мало-помалу сосредоточиваться опять в первоначальном своем источнике — в духовных училищах. Первым учебным заведением с чисто практическим направлением была Навигаторская школа, основанная в 1701 г. и впоследствии переименованная в Морскую академию, а потом в Морской кадетский корпус. Здесь в первый раз стали преподавать на русском языке и по русским учебникам. Положим, что эти учебники были слишком плохи, но это все-таки шаг вперед. При всем том эта первая светская школа имела весьма много недостатков. Учебный курс ограничивался одними только специаль-

ными науками, и поэтому из Навигаторской школы могли выходить знатоки своего дела, но уже никак не образованные люди. Преподавание отличалось утомительным однообразием, и главную роль играла память. В отношении к наказаниям существовала беспощадная строгость. «Дядька, находившийся в каждом классе, — говорит г. Воронов, — при малейшем беспорядке бил учеников хлыстом, а за более важные проступки виновных наказывали на школьном дворе плетью». Само собою понятно, что такого рода училища были не слишком привлекательны для юношей. Правительством строгими указами и жестокими мерами старалось принудить их к учению; но многие недоросли соглашались идти лучше на галеры, чем в школу. Когда это учебное заведение преобразовано было в Морской кадетский корпус, курс обучения в нем несколько изменился, но едва ли к лучшему. При корпусе существовал также отдельный класс геодезии, в котором готовились учителя для корпуса по предметам специальным. Ученики геодезического класса составляли и прислугу для кадетов. Понятно, каким уважением пользовались они в корпусе, сделавшись учителями...

Почти такое же устройство имели Инженерная и Артиллерийская школы, с тою только разницею, что здесь не было подготовительного класса для учителей, а брали их со стороны, какие попадутся. Каковы были эти учителя, это можно видеть из рассказа Данилова об учителе своем Прохоре Алабушеве, который подверг жестокому телесному наказанию одного из учеников — за рисованье!

Что касается до Сухопутного шляхетского корпуса, то курс учения был в нем несколько шире; кадеты пользовались лучшим содержанием и удобствами: но телесные наказания были и здесь в большой моде. По словам Бецкого, «кадеты много терпели от фухтелей, и некоторые, по выпуске из корпуса, оставались оттого навсегда хворыми».

Еще более печальную картину представляет тогдашнее домашнее воспитание. Оно поручалось людям еще менее подготовленным к своему званию, чем учитель Данилова, Алабушев. Образчик этих педагогов можно видеть в Кутейкине и пономаре Филиппе Брудастом, о котором сохранился интересный рассказ в записках Данилова. Жаль, что мы не можем привести его здесь дословно. Бессмысленное долбление букваря и часослова, за которыми учащиеся просиживали с утра до ночи, жестокое обращение с ними их приставников — служат отличительным характером этого воспитания. Доморощенным педагогам не уступали иностранцы, целыми толпами приезжавшие в Россию для обучения юношества. Эти воспитатели, большею частию французы, занимаясь обучением детей у помещиков, были у них в то же время счетчиками, парикмахерами и проводили большую часть времени с прислугой, с которой вместе и обедали. Они же наполняли и наши учебные заведения. В царствование Елизаветы мода на французский язык

была так велика, что изучению его в некоторых заведениях посвящалось две трети учебного времени. Особенно это можно сказать о частных пансионах в Петербурге и Москве, куда так охотно отдавали своих детей наши дворяне. Даже преподавание математики и других учебных предметов вверялось нередко иностранцам. Из 72 учителей в петербургских пансионах только 20 было русских, а и из них почти половина была танцмейстеров, так что на каждый пансион не приходилось и по одному русскому учителю. Понятно, какого обучения следовало ожидать от этих учителей-иностранцев, которые были в своем отечестве кучерами, мозольными операторами и т. п. «Поныне надседаюся со смеха, — замечает Болотов в своих записках, рассказывая о своем французском воспитании, — вспомнив свой род учения и как бездельники французы не учат, а мучат наших детей сущими пустяками и безделицами, стараясь только чем-нибудь да провести время».

В таком положении застал наше общественное и домашнее воспитание Бецкий. Он полагал, что причина всего зла заключалась в самом семействе, среди которого тогдашнее молодое поколение получало первоначальное воспитание, — что дети приходили в школу уже с испорченными наклонностями и что школа уже не в состоянии была исправить их. Поэтому он считал необходимым с самых ранних лет отделить детей от семейства и в стенах школы воспитать новое поколение. А так как и самая школа имела много недостатков, то он решил с нее начать свою реформу. Подобно Локку, он обратил преимущественное внимание на физическое и нравственное воспитание юношей. Он окружил их некоторыми удобствами и беспрестанно повторял, что воспитатель должен действовать на питомцев не розгою, а своею гуманностью и добрым примером. Чтобы приохотить детей к учению, он советовал учить их играючи, не обременяя их и вообще помня, что гораздо важнее пример и умение обращаться с детьми, чем самое знание. Что же касается до курса наук, то Бецкий значительно расширил его.

Система Бецкого, привлекательная с первого взгляда, на деле оказалась несостоятельной и даже вредною. Бецкий уж слишком много доверял воспитателям, воображая, что они могут заменить для дитяти его родителей. С другой стороны, он не понимал надлежащим образом, что такое нравственность, думая довести до нее одной гуманностью и ласковым обращением и не считая необходимым условием ее прочное образование. Самый учебный курс, введенный Бецким в Сухопутный корпус, с которого он начал свои преобразования, был уже слишком широк и мало приспособлен к потребностям и возрасту учащихся. Кроме того, подчиняясь общему взгляду своих современников на воспитание, Бецкий допустил в составленном им курсе преобладание французского языка, в ущерб основательному изучению других предметов, более необходимых для серьезного образования. В первом возра-

сте из 28 учебных часов в неделю 16 часов, т. е. более половины, употреблялось на французский язык. Заботясь о приготовлении образованных учителей, вполне преданных своему делу, Бецкий в самом же корпусе стал воспитывать несколько мещанских детей, которые должны были, по окончании своего образования, сделаться наставниками корпуса. Он рассчитывал на привязанность их к месту своего воспитания и в этом, пожалуй, не обманулся; но могли ли они, при всем своем усердии, быть полезными наставниками, когда самое образование, полученное ими в корпусе, было далеко неосновательно?

Комиссия училищ, заметив эти недостатки учения в Сухпутном корпусе, по указанию Яковича, сократила учебный курс, уменьшила число учителей по языкам и ввела новую, более разумную методику обучения. Подобные же преобразования сделаны были Яковичем, и в обществе воспитания благородных девиц.

Но полезные нововведения, сделанные Яковичем в этих учебных заведениях, были для него делом посторонним. Главнейшим же предметом его забот и стараний были собственно народные училища. Первым опытом народных училищ были у нас так называемые *цифирные*, или адмиралтейские школы. Школы эти предназначены были для детей всех званий, исключая дворян; но охотников учиться в них было весьма мало. В 1744 году во всех цифирных школах империи было учащихся всего 222 человека. Обстоятельство это объясняется отчасти плохим устройством этих школ, а частью незрелостью тогдашнего общества, как видно из челобитной посадских людей некоторых городов империи, поданной в сенат об освобождении их детей от ученья в упомянутых школах. В 1744 г. цифирные школы соединены были с гарнизонными, но дело все-таки шло плохо. В 1775 г. императрица Екатерина II, издав учреждение о губерниях, возложила на приказы общественного призрения «попечение об установлении и прочном основании народных школ сначала во всех городах, а потом и в многолюдных селениях». Но приказы действовали в первое время очень медленно, не зная, как приняться за дело и не имея ни учителей, ни учебных руководств. Школы возникали только кое-где и кое-какие. Вследствие этого в 1782 г. образована была особая комиссия для учреждения народных училищ. В помощь этой комиссии дан был, как человек практически знакомый с этим делом, Якович.

По его плану, элементарные народные училища разделены были на 1) малые школы (двухклассные), 2) средние (трехклассные) и 3) главные школы (четырёхклассные). Главное направление этих школ было реальное. Школы, основанные Яковичем, должны были образовывать земледельца, ремесленника и т. п. Училища главные и малые стали довольно быстро распространяться, а средние, как переходные, скоро слились с малыми, и в уставе об них уже не упоминается. Быстрое распространение училищ, заводимых Яковичем, объясняется отчасти лучшим устрой-

ством их, вследствие чего более находилось желающих поступать туда, а отчасти и тем, что они предназначены были для местных жителей, тогда как прежде охотники учиться должны были ездить для этого в другие города, что представляло много неудобств. В учителя для малых училищ на первый раз вытребовано было 20 лучших семинаристов из Александро-Невской семинарии. Пять из них оказались негодными, по совершенной слабости знаний, а 15, после предварительного ознакомления с некоторыми педагогическими приемами, были определены учителями в малые народные училища с содержанием по 15 к. ассигнац. в сутки... В следующем году для петербургских училищ вновь вызваны были 20 человек из Московской духовной академии и 30 из семинарий Казанской, Смоленской и Тверской. В том же году вытребовано было из разных духовных семинарий еще 100 человек. Но нельзя же было ограничиться навсегда одним этим ненадежным источником. При распространении училищ ощутилась потребность в таком учебном заведении, которое бы специально занималось подготовлением учителей для народных училищ. Вследствие этого в 1783 г. при главном народном училище в С.-Петербурге открыта была учительская семинария. Курс наук был здесь одинаков с главным народным училищем, но проходилась несколько подробнее. Кроме того, воспитанники двух высших классов слушали публичные лекции в Академии наук. При всей бедности средств, Янкович сумел снабдить семинарию и необходимыми учебными пособиями: кабинетами — минералогическим, зоологическим, ботаническим, физическим, разумеется, в самых малых размерах. Преподавание как здесь, так и в народных училищах совершалось по новой методе, которая давала более простора самостоятельности учащихся, приучая их не ограничиваться одним бессознательным вытверживанием наизусть заданных уроков, а понимать и обсуживать то, что им передает наставник. Теперь учитель занимался уже не порознь с каждым учеником, а беседовал с целым классом; при этом он прибегал к вопрошательному способу, что давало ему возможность удостовериться, все ли сообщаемое им и всеми ли надлежащим образом понято. По окончании недели введены были общие повторения пройденного по всем предметам одновременно, в присутствии всех учителей. Причем объяснялась связь разнородных знаний между собою, что весьма оживляло повторения и доставляло учащимся случай к новым соображениям. Вообще метода Янковича далеко превосходила существовавший до него способ преподавания, действуя благотворно на развитие не одной памяти, но и мыслительной способности. Так как успех обучения зависит много от того, по каким учебникам проходит тот или другой предмет, то Янкович обратил и на это свое заботливое внимание. Он сам составил более 10 руководств, имея образчиком для себя в этом деле австрийские учебники, кроме того, под его надзором различными лицами составлено было еще несколько руководств. Наконец, с тою же целью, по представлению

Янковича, учрежден был особый комитет, который рассмотрел и издал до 10 книг; впрочем, труды его не достигли своей цели. Содержание воспитанников как в семинарии, так и в училище было, судя по средствам, весьма недурное. Янкович строго следил за чистотою и порядком. Надеясь постоянным трудом, бдительным надзором и человеколюбивым обращением смягчить грубые нравы учащихся, он запретил как в семинарии, так и в училище телесные наказания, как то: 1) ремни, палки, плети, линейки и розги; 2) пощечины, толчки и кулаки; 3) дранье за волосы и за уши и ставление на колени. Равным образом он изгнал бранные слова, которые до того времени были так обычны на языке наших педагогов, как то: «уши ослиные» и название скотины, осла и т. п.»

Такая заботливость Янковича о народном образовании и его светлый педагогический взгляд обещали весьма многое: но на деле старания его оказались едва ли не бесплодными... Не знаем, каковы были наши народные училища в эпоху их основания, потому что не имеем достоверных известий, как и вообще о времени Екатерины II. Судить же по одним официальным бумагам было бы с нашей стороны слишком неосновательно. Но в настоящее время училища эти далеко не соответствуют составленному для них идеалу. Мы далеки от того, чтобы винить в этом самого же Янковича. Напротив, мы глубоко сочувствуем этой благородной личности и вполне ценим ее труды. Если же труды эти не принесли надлежащих плодов, то это произошло от того же самого, от чего гибнет у нас так много полезнейших предприятий и самых благодетельных учреждений, именно — от недостатка гарантии. Сколько, например, у нас издавалось указов и инструкций, в которых толковалось о гуманности, об отменении телесных наказаний в разных учебных заведениях даже до Бецкого и Янковича? А между тем не далее, как в начале нынешнего столетия, по словам г. Халютина (см. «Совр.», № X, ст. о воспитании в кадетском корпусе за полвека назад), стукали кадет лбом об доску, кидали в них куски мела и в остервенении натирали им лицо грязною губкою. Да кто поручится, что и теперь где-нибудь в глуши нет педагогов, прибегающих от скуки к подобного рода мерам?.. Равным образом, сколько вопияли у нас против механизма в учении, с которым педагоги наши до сих пор еще не могут расстаться? И мало ли у нас издается постановлений, которые соблюдаются только на словах, в официальных рапортах и донесениях? С другой стороны, давая закон, нужно вместе с тем дать и средства к его исполнению. До духовных ли потребностей воспитанников было учителям народных училищ, разосланным Янковичем, когда им нужно было заботиться о насущном пропитании?.. Ведь 15 к. ассигнациями в сутки еще не бог знает какая сумма. А между тем на нее учитель должен был пропитывать свое семейство. Нужно ли удивляться после этого, что училища были пюхи и что для них находилось несlišком много желающих как учителей, так и учеников?

XX. ПУТЕШЕСТВИЕ С ДЕТЬМИ ПО ВСЕМ СТРАНАМ СВЕТА, НЕ ВЫХОДЯ ИЗ КОМНАТЫ.

В 2 частях. Москва, 1858, в 18-ю д. л., 306 стр.

ВОСЕМЬ ДНЕЙ ВАКАЦИИ, ИЛИ ВРЕМЯ ИДЕТ СКОРО.

Повесть в 8 отделениях. С 10 картинами. Перевод с французского, Москва 1858, в 18-ю д. л., 177 стр.

РАССКАЗЫ ДЕТЯМ.

Перевод с французского В. П. Москва 1858, в 16-ю д. л., 131 стр.

ИЗБРАННЫЕ ВОЛШЕБНЫЕ СКАЗКИ.

С 4 картинами. Москва 1858, в 18-ю д. л., 108 стр.¹

Первая из названных нами детских книг есть не что иное, как самая жалкая спекуляция: это — сухая, бестолковая выборка имен и чисел из какого-нибудь старого географического учебника, которая в состоянии оттолкнуть всякого ребенка. Составитель этой выборки хотел, кажется, придать ей некоторую живость кое-какими анекдотами, которыми он украсил описание некоторых стран; но и анекдоты эти выбраны весьма неудачно и не могут никого интересовать. Так, напр., главу о России оканчивает он, бог знает почему, рассказом о ледяном доме, выстроенном при Анне Иоанновне; рассказ этот помещен вслед за пошлым рассуждением о зимней езде в России, из которого дети узнают, что зимой у нас бывает снег и что по этому случаю ездят не на колесах, а на саниах, которые запрягают в одну или несколько лошадей. К довершению назидательности книги, она написана почти безграмотным языком и напечатана чрезвычайно небрежно в орфографическом отношении. В образец занимательности этого «Путешествия» приводим главу об Океании.

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания» 1859, кн. I.

«Океания, пятая часть света, называется также *Морским светом*, потому что занимает обширное пространство на Великом Океане и состоит из одного материка и бесчисленного множества архипелагов, открытых очень в недавнее время. Ее разделяют: на Нотасию, Австралию и Полинезию».

Вот все, что нашел сказать автор «Путешествия» об одной из любопытнейших стран света.

Бесспорно, такое «Путешествие» можно написать, не выходя из своей комнаты и даже не справляясь ни с какими книгами, но зато и дети не вынесут из него ни пользы, ни удовольствия.

Гораздо складнее составлена вторая из названных нами детских книжек. Она не имеет претензий на важность содержания и может быть прочтена детьми с гораздо большим удовольствием, нежели предыдущая книга, так много обещающая в заглавии и так мало дающая на самом деле. «Восемь дней вакации» наполнены рассказами о разных забавах, которые придумывает для себя одну за другою маленькая девочка, желая как можно веселее провести свою вакацию. Рассказ этот ведется в виде разговоров этой девочки с другими детьми и матерью и незаметно раскрывает прекрасную нравственную мысль. Жаль только, что действующие в нем лица ведут свой разговор по большей части тяжелым, книжным языком и довольно часто грешат галлицизмами. Не будь в книге этого недостатка — весьма не безвредного для маленьких читателей, — мы смело рекомендовали бы ее как один из хороших подарков детям. Конечно, она не принадлежит к числу таких произведений, которые перечитываются детьми по нескольку раз; но, как *подарок*, она может приятно занять ребенка на несколько часов.

Перечитывая большую часть вновь выходящих у нас книг для детского чтения, мы имели случай заметить, что составители подобных книг ограничиваются заботой о нравственной назидательности детского чтения и решительно забывают о других сторонах человеческого организма, которые и в детском возрасте также требуют пищи и развития. Фантазия и ум детей как бы совершенно не существуют для тех господ, которые берут на себя труд изготовлять для детей духовную пищу. Большая часть детских книг ничего не говорит детскому воображению, не сообщает никаких познаний детскому уму. Детский писатель обыкновенно старается провести в своем сочинении какое-нибудь нравственное правило и думает, что тем и ограничиваются все его обязанности перед молодым поколением.

Такая пища и не вкусна и не питательна. Она вовсе не действует на детей; если же и подействует, то скорее может сделать их духовными калеками, нежели содействовать правильному их развитию.

Истинно полезны могут быть для детей только такие сочинения, которые одновременно охватывают все существо человека. Детская книга должна увлекать прежде всего воображение ре-

бенка, как способность, сильнее всех других действующую в детском возрасте и потому, более других нуждающуюся в пище и *надлежащем направлении*; в то же время она должна давать занятие его мыслительной способности, будить его любознательность, знакомить его, сколько возможно, с действительным миром, его окружающим, и наконец — укреплять в ребенке простое нравственное чувство, присущее человеческой природе, не искажая его правилами искусственной морали.

Конечно, исполнить все эти условия чрезвычайно трудно; чтобы написать детскую книгу, которая бы удовлетворяла им, нужно иметь особенное дарование: но зачем же и браться за дело, если у нас нет потребных для него дарований? Гораздо лучше перевести хорошую чужую книгу, чем писать плохое оригинальное сочинение.

К сожалению, у нас и для переводов выбираются детские книги чрезвычайно неудачно. При этом выборе руководствуются тою же ложною односторонностью, какая лежит и на всех доморощенных произведениях нашей детской литературы, за весьма немногими исключениями.

Мы до такой степени привыкли к безграмотным, бестолковым, скучным и бесполезным книжкам, наполняющим эту жалкую отрасль нашей отечественной словесности, что становимся, наконец, поневоле снисходительными и радуемся всякой мало-мальски грамотной и полезной детской книжке, как будто бог знает какой находке. К числу таких книжек, которые можно без опасения дать в руки детям, принадлежат «Рассказы детям», перевод с французского В. П.

«Избранные волшебные сказки» ближе всего подходят к тем требованиям, какие мы высказали выше. По нашему крайнему разумению, такие сказки, как «Бедный крестьянин», «Бедный странник и Богатый содержатель постоялого двора», «Принц Альманзор» — в тысячу раз полезнее для детей, нежели все возможные нравственные повести.

XXI. ПЕРВОЕ ЧТЕНИЕ И ПЕРВЫЕ УРОКИ ДЛЯ МАЛЕНЬКИХ ДЕТЕЙ.

С картинками. Соч. А. Ишимовой, часть I, СПб 1856. Ч. II,
стр. 467, 1858¹.

Книга эта, написанная с чисто педагогическою целью, составляет продолжение труда, изданного еще в 1856 году под тем же заглавием. Обе книги в двух частях заключают в себе все, что полезно знать ребенку, начиная с 5 до 9-летнего возраста, а потому представляют весьма хорошее руководство для матерей и наставниц при занятиях их с детьми.

Первая часть начинается статьею: *Первоначальное чтение*. Затем следуют уроки в чистописании, начинающиеся с весьма важного указания правил, как держать в руке перо, от чего, как известно, много зависят беглость и красота почерка. При письме ребенок приучается прежде писать основные черты по линейкам, разграфленным на квадратики, а потом уже переходит к письму букв, состоящих из основных черт. После достаточного упражнения в письме букв приступают к письму целых слов и речений. Образцы основных черт, букв и целых прописей, приложенные к руководству в чистописании, заслуживают полного одобрения по своему изящному выполнению, а самое руководство отличается живым и ясным изложением, совершенно доступным для детей.

В следующем отделе — *Счет* — ребенок приучается к нумерации, которая в первый раз ограничивается сотней; наглядным пособием при этом служат орехи.

Далее следуют опять рассказы для упражнения в чтении и укрепления в детях морального чувства, и в заключение всего излагается в форме разговора священная история, приуроченная к детским понятиям. История эта написана с большим искусством и, несмотря на сжатость объема, заключает в себе все главные события, начиная от сотворения мира до начала христианской церкви.

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. I. Взгляды Добролюбова на детскую литературу. — С. К.

Таким образом, при пособии первой части труда г-жи Ишимовой ребенок научается читать, писать, получает понятие о счете, узнает из священной истории главные основания религии и, наконец, незаметным образом, посредством чтения, укрепляет в себе чувства справедливости, сострадания и любви к ближнему.

Задача второй части та же; но здесь сочинительница идет далее. Кроме рассказов, более или менее замечательных по содержанию и направлению своему, в этой книге сообщаются понятия о грамматике, об арифметике до деления целых чисел включительно, некоторые сведения из зоологии и, наконец, излагается славянская азбука с объяснением знаков сокращения и с примерами для упражнения в чтении. Грамматические объяснения — просты и ясны, но нельзя не пожалеть, что они ограничиваются только различием имен существительных, прилагательных, числительных и местоимений. Было бы полезнее и разумнее сделать объяснение целого предложения и вывести потом отсюда различие частей речи. Притом же мы думаем, что детей того возраста, для которого назначается эта книга, едва ли не преждевременно обучать грамматике. Рассказы из естественной истории весьма живы и занимательны; интерес их еще усиливается хорошими рисунками, дающими детям наглядное понятие о животных.

Между рассказами, помещенными во второй части, есть целая повесть, *Мери и Флора*, переведенная г-жою Ишимовой с английского языка. Лучшею похвалою для этой повести может служить то, что она на английском языке имела до десяти изданий. Действительно, по верному изображению детского мира, чуждому всякой аффектации и желания поддаться к детям, повесть эта представляет замечательное явление в детской литературе; не говорим уже о том, сколько свежих знаний вносит она в восприимчивую душу ребенка, сколько благородных чувств возбуждает и развивает в ней, и все это делается, без всяких возгласов и нравственных сентенций, одною силою таланта, смотревшего на детей не как на кукол, а как на существа чувствующие и мыслящие.

XXII. МАМЕНЬКИНЫ УРОКИ ИЛИ ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ В РАЗГОВОРАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ.

Соч. А. Ишимовой. Выпуск I, Спб. 1858, стр. 147¹.

Выпуск первый заключает в себе историю древних азиатских и африканских народов до истории Греции. С особенною подробностью изложена история Египта, которой посвящено 44 страницы из общего числа страниц 147. В конце книги приложены: хронологическая таблица по методу Язвинского и карта древнего мира, а самый текст снабжен хорошо выполненными рисунками, как, напр., Изиды и Озириса, статуею сфинкса, пирамид, находящихся в окрестностях Каира, и многими другими. Факты исторические изложены верно и до такой степени занимательно, что мы, читая эту книгу, невольно вспомнили слова А. С. Пушкина о первом историческом труде г-жи Ишимовой, «Русская история для детей». «Сегодня,—писал Пушкин к г-же Ишимовой,—я нечаянно открыл вашу историю в рассказах и поневоле зачитался. Вот как надобно писать».

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. I. — С. К.

XXIII. РОБЕРТ ОВЭН И ЕГО ПОПЫТКИ ОБЩЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ.¹

...Училище, устроенное Овэном и Нью-Лэнэрке, было торжеством его системы. Обыкновенно дети фабричных не получали в это время никакого воспитания. С самых ранних лет они начинали ходить на фабрику и там, по мере сил, помогали взрослым и, по мере возраста, приучались к их грубости и разврату. Получить возможность взять детей для учения от фабричной работы, — и это уже было шагом вперед. Овэн добился этой возможности, убедивши работников, что ранее десяти лет не следует посылать детей на фабрику, и ограничивши срок детской работы десятью часами в день — *maximum*. В училище же своим Овэн вздумал приложить те начала, посредством которых он так удачно преобразовал Нью-Лэнэрк, и совершенный успех оправдал его систему. Отправляясь от той мысли, что человек весь есть создание обстоятельств и что, следовательно, на него не может падать ответственность за то, умеет он или глуп, скромен или дерзок и т. п., Овэн считал решительной нелепостью всякие условные награды и наказания не только для взрослых, но даже и для детей. Поэтому в училище его никаких наград и никаких наказаний не было положено. К учению дети возбуждались интересом самого знания, которое им никогда не старались навязывать против их воли. Что касается до внешнего порядка и так называемого *поведения* учеников, то Овэн никогда не считал нарушением порядка и дурным поведением маленькие детские шалости, неизбежные притом никакими строгостями. Больших же преступлений не могло быть в училище Овэна уже и потому, что тут почти исключительно находились дети моложе десятилетнего возраста. Да ежели и встречались проступки действительно нехорошие, то они находили свое осуждение и наказание в самих же детях. Посещавшие Нью-Лэнэрк с удивлением рассказывают о том порядке, благородстве и единодушии, какие господствовали между детьми, находившимися в училище Овэна. Ежели сильный

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. I. Здесь взят отрывок из большой работы об Оуэне, касающийся вопросов воспитания. Добролюбов с большим сочувствием излагает практическую работу Оуэна в области школьного дела. — С. К.

хотел обидеть слабого, остальные дети вступались за обижаемого; если кто замечен был в плутовстве, с ним не хотели иметь дела; кто солгал, тому переставали верить... В играх, занятиях, во всех отношениях детей между собою господствовали совершенная открытость, справедливость и взаимное уважение и расположение. При этом вовсе не исключалось соревнование учеников между собою; но так как наград и наказаний не было, то оно возбуждалось не завистью и корыстью, а искренним желанием действительного совершенствования. Пронистекая из таких начал, соревнование учеников Овэна было тихо и добродушно; оно никогда не могло дойти до такого неистовства, до какого доходило, например, в некоторых ланкастерских школах, искусственно возбуждавших его до такой степени, что соревнующие ученики стали наконец пырять ножами друг друга. У Овэна дети и не ссорились за ученье, и учились хорошо. Заметим здесь, что училище его по своим размерам не уступало многим из ланкастерских школ и что способ обучения Ланкастера и Белля был отчасти усвоен Овэном. Залы училища его могли вмещать до 400 воспитанников. Все дети распределены были по различным классам; самые маленькие учились читать и писать; в старших классах преподавались высшие правила счисления, механики и физики. Старшие обыкновенно не только сами учились, но и руководили младших. На десятилетнем возрасте ученье обыкновенно оканчивалось, потому что с десяти лет дети начинали уже ходить в мастерские на работу. Но и до этого времени они успевали приобретать довольно много сведений, благодаря тому, что все ученье было совершенно наглядно и чуждо всяких схоластических замашек и ненужных формальностей. Принято было за правило — непременно *показывать* ученикам самый предмет, о котором говорилось, или, по крайней мере, рисунок его. Таким образом, естественная история изучалась обыкновенно во время прогулок в поле; изучение географии начиналось с рассматривания карты и продолжалось в виде путешествия по ней от данного пункта, и т. д. Избегать всякой сухости и мертвой формальности и поддерживать в детях живой интерес ко всему, что им преподавалось, — было главное заботой Овэна. Благодаря такой системе мальчики в короткое время своего пребывания в школе приобретали у него довольно основательные познания в геометрии, механике и естественной истории. Девочек учили меньше, и вместо специальных знаний, прилагаемых в фабричном мастерстве, их обучали разным рукоделиям, преимущественно шитью.

Здесь не мешает заметить одно замечательное обстоятельство, которое показывает, с каким тактом умел Овэн вести дело и пользоваться своим положением. Мы упоминали выше о множестве различных сектантов, бывших в Нью-Лэнэрке. Принимаясь учить детей, Овэн должен был в религиозном обучении или выбирать какую-нибудь одну из сект, или приноровляться к каждой из них. И то и другое было нехорошо: первое могло воста-

новить против Овэна приверженцев других сект, второе значило играть комедию, проповедуя то, чего вовсе не одобряешь. Овэн блестящим образом выпутался из этого затруднения, сохранивши доброе согласие в колонии и не пожертвовав ни iotaю из своих личных убеждений. Он совершенно отказался от религиозного обучения, сказавши, что не хочет стеснять никого и предоставляет родителям полную свободу наставлять своих детей, как им внушают их благочестивые верования. «В семейной жизни и воспитании, — прибавляет Овэн, — правила веры гораздо лучше усваиваются, нежели в школе, и потому детям не будет никакого ущерба от того, что религиозное обучение не войдет в число учебных предметов школы».

XXIV. КУРС ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ ДЛЯ ВОСПИТАННИЦ БЛАГОРОДНЫХ ИНСТИТУТОВ И ВОСПИТАННИКОВ ГИМНАЗИЙ.

Составл. В. Шульгиным История средних веков. Киев 1858.

РУКОВОДСТВО ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ.

Первая половина истории трех последних веков. Сост. И. Шульгиным и В. Макиным, Спб. 1858¹.

Первое дело — отнюдь не смешивайте двух господ Шульгиных: это две личности, совершенно различные и даже противоположные. Один из них — Виталий, другой — Иван; один — киевский, другой — санктпетербургский; один известен в нашей ученой литературе очень основательным исследованием «О положении женщины в России до Петра»; другой — «Изложением характера и содержания истории трех последних веков», — весьма неловкою компиляциею из разных французских писателей. Столь же мало имеют между собою общего и курсы истории, ими изданные. В. Шульгин составил свой курс сам-один; а г. И. Шульгин — вместе с Макиным. Мы не знаем, что такое г. Макин и каково участие его в составлении руководства; но так как труды обоих составителей не отделены, то, конечно, каждый из них одинаково должен отвечать за недостатки и достоинства всей книги. Имея это в виду, мы думаем, что г. И. Шульгин не обидится, если мы, говоря об его руководстве, будем для краткости говорить только о нем одном, не упоминая беспрестанно и г. Макина. Итак, будем продолжать нашу параллель между историческими курсами двух гг. Шульгиных; она весьма поучительна.

«Курс истории средних веков» г. В. Шульгина соответствует современным требованиям науки; руководство г. И. Шульгина составляет шаг назад от покойной истории Кайданова. У г. В. Шульгина не слишком много мелких фактов, но все факты рассказаны верно; у г. И. Шульгина все события загромождены кучею подробностей, которые всегда искажены и перепутаны. В курсе

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. II. Взгляды Добролюбова на учебники истории. — С. К.

г. В. Шульгина факты освещаются общей идеей, выводимой из их рассмотрения; в руководстве г. И. Шульгина идея навязывается фактам совершенно произвольно и несколько не служит к их объяснению. Г. В. Шульгин пишет ясно и просто; г. И. Шульгин пишет красноречиво, темно и нескладно... Различия, как видите, немаловажные, и, чтоб они еще яснее обрисовались перед читателем, мы подтвердим их фактами, извлеченными из той и другой книги.

В книге г. В. Шульгина находим мы коротенькое предисловие, объясняющее взгляд автора на изложение истории; в книге г. И. Шульгина никакого предисловия нет, но самая книга достаточно обличает взгляд автора. Сравним же двух преподавателей.

Г. В. Шульгин говорит, что он старался развить с особенною полнотою главные исторические моменты в жизни первостепенных народов и изобразить личность главнейших исторических деятелей; историю же второстепенных народов и событий изображал слегка, в общих характеристических очерках. Затем он выражает убеждение, что «как можно менее голых чисел и безличных имен и как можно более живых людей — вот главное правило исторического преподавания и изучения». И г. В. Шульгин остается верен этому правилу в своей книге. У него нет подробной истории Пиринейского полуострова, маленьких итальянских городов, маленьких калифатов, нет этих бесконечных Альфонсов, Григорьев, Иоаннов и Константинов, которыми наполняется в учебниках история Испании, Рима и Византии... Но зато у г. В. Шульгина факты освещаются общей идеей, выводимой из замечательных исторических личностей средних веков. Пред учениками поставлены, как живые лица, не только такие деятели, как Магомет, Карл Великий, Генрих IV и Григорий VII, Людовик XI и т. п., но и такие люди, как напр. Вильгельм Телль, Жанна д'Арк и пр.

Совсем не так поступает руководство г. И. Шульгина. Для него нет разницы между важным и неважным, между полезным и ненужным. У него одно стремление: насаждать как можно побольше имен и фактов, не заботясь ни о смысле, ни о связи их. Вот выдержка для образца:

«От Иакова II, сына дона Петро III, пошел род арагонско-сицилийских королей до пресечения его в мужеском колене смертью (1410) Мартина, правнука Иакову II. По супружеству своему с Элеонорою, сестрою короля Мартина и единственною наследницею престолов Арагона и Сицилии, получил сии владения Фердинанд, меньшой сын короля Иоанна Кастильского, тогда как старший брат Фердинанда, Генрих III, наследовал после отца кастильскую корону. Ал(ь)фонс V (в Неаполе I), сын короля Фердинанда, вопреки завещанию королевы Иоанны III, овладел по ее смерти (1435 г.) Неаполем и отстоял королевство обеих Сицилий от всех притязаний Анжуйского дома. Король Ал(ь)фонс не имел законных детей, и после его смерти (1458 г.)

престолы Арагона и Сицилии достались меньшому брату его Иоанну (1479), а от него — достопамятному сыну его Фердинанду-Католику; однако же Ал(ь)фонс успел утвердить престол Неаполя за своим побочным сыном, Фердинандом I, по смерти которого (1494 г.) вступил на престол Неаполя сын его (Фердинанда) Ал(ь)фонс II» (стр. 34—35).

Из одной этой выписки, кажется, уж совершенно ясно, что г. И. Шульгин думает о значении голых имен и чисел в истории вовсе не так, как г. В. Шульгин. И действительно, во всем руководстве г. И. Шульгина заметно чрезвычайное пристрастие к именам и непобедимое отвращение от живых характеристик. Говорит, напр., о Генрихе IV, *руководство* и не думает о том, чтобы изобразить в верном очерке эту замечательную личность, а прежде всего бросается на то, что «Генрих Бурбон, король Наварры (Нижней), был потомок по прямой линии Роберта Бурбона, который по супружеству своему с Иоанною д'Албрет, наследницею Наварры, получил королевство Наваррское» (стр. 119). Приступая к изображению реформации, *руководство* так говорит о предшественниках Лютера: «В течение всего этого времени возникали и распространялись расколы; сильнейший был произведен в Богемии Иоанном Гусом (1373—1415), профессором Прагского университета, и другом его Иеронимом (+ 1416); предшественником их обоих был Виклеф (1324—1387), профессор богословия в Оксфордском университете» (стр. 59). И хотя бы одно слово о мнениях этих людей, хоть бы строчка об их требованиях, их характере, о начале и развитии их борьбы с папством!.. Были такие-то тогда-то, — и дело с концом. Поневоле к *руководству* приложишь слова г. В. Шульгина из предисловия к его курсу: «Эти имена и числа, или, лучше сказать, эти клетки, обозначенные известными ярлыками, не давая понятия ни о характере народа, ни о характере исторических деятелей, бесполезно выучиваются, легко вылетают из памяти и только отнимают у преподавателя время, необходимое для полной, живой характеристики событий и лиц, подвигавших вперед век или служивших типическими представителями века». Нельзя не согласиться, что слова г. В. Шульгина имеют весьма грустное применение к руководству г. И. Шульгина.

Другая и самая существенная разница *курса* г. В. Шульгина от *руководства* г. И. Шульгина состоит в том, что у г. В. Шульгина «изложение так называемых внешних политических событий отодвинуто на второй план, и особенное внимание обращено на внутреннюю жизнь народов», а у г. И. Шульгина о внутренней жизни народов нет и помину; напротив, все внимание обращено исключительно на внешние и политические события. *Руководство* г. И. Шульгина даже вовсе не хочет понять, что есть на свете *народ*, с своими нуждами и интересами; для *руководства* существуют только государства и династические интересы их правителей. Вся новая история подчинена внешнеполитической точке

зрения. Забавно читать, как г. И. Шульгин характеризует новую историю, наивно уверяя, что ее отличительные качества состоят: 1) в *единстве* внутреннего состава государств (ибо все граждане суть члены одного и того же государственного организма, повинуются одной и той же верховной власти и живут под одними и теми же законами); 2) в *политическом равновесии* государств. Верный своей точке зрения, г. И. Шульгин считает, напр., крестовые походы не более как средством «уничтожения разнородности в составе государств», а все открытия и изобретения XIV и XV века ценит по их влиянию на установление политического равновесия. Сам г. И. Шульгин простодушно признается, что его новая история есть не что иное, как *«история политического равновесия в системе европейских государств»*, и что вся задача ее состоит только «в том, чтобы показать, каким образом политическое равновесие было нарушаемо и опять восстанавливаемо» (стр. 26). Столь жалкое и мертвое понятие об истории, исключаящее из нее все существенные интересы народной жизни, приводит автора к весьма забавным нелепостям. Например, на основании своей главной идеи он признает следующие пределы, далее которых изучение новой истории не смеет идти: *«Учебное начало* новой истории есть то событие, в котором в первый раз выразилось стремление одного государства к преобладанию (нарушение политического равновесия) и противодействие этому стремлению со стороны прочих (восстановление равновесия); *учебное окончание* истории — то событие, в котором в последний раз повторились все эти обстоятельства». Таким образом, за начало новой истории г. И. Шульгин принимает поход *Карла VIII в Италию* в 1494 г. Это, конечно, странно, но все еще не столько, как то, что *окончанием* истории признает он *Ахенский конгресс* (стр. 26). Там, говорит, окончательно восстановлено политическое равновесие, и затем — нет более истории! На Ахенском конгрессе г. И. Шульгин поставил для человечества геркулесовы столбы и не пускает его дальше, промолвя: *«здесь остановись!»* Пусть народы живут, трудятся, волнуются, хлопочут о своем образовании и улучшении своего быта, — г. И. Шульгину никакого дела нет до этого: для него вся история заключается в метеорологических наблюдениях над политическим равновесием. Ученники хотят отыскать в истории разумное объяснение и оправдание настоящего порядка вещей, хотят проследить постепенное развитие тех общественных форм и условий жизни, от которых должна зависеть их собственная деятельность; оглядываясь на жизнь своих отцов и дедов, они хотят знать, — что же сделали старшие поколения и что после них осталось недовершенным. Но что за дело г. И. Шульгину до всех этих юношеских стремлений? Он — человек почтенных лет (ибо уже 30 лет тому назад помещал в «Сыне отечества» отрывки из своей книги «Изображение характера и содержания новой истории») и имеет свои, твердо установившиеся понятия, которым ни за что не изменит. Он успокоился на Ахен-

ском конгрессе, как будто ему, И. Шульгину, самому лично принадлежали все лавры этого конгресса; и что же ему за охота после этого следить за современной историей? Конечно, характер истории остался тот же, что и прежде, государства не перестали развиваться, не прервали взаимных сношений; но политическое равновесие, по мнению г. И. Шульгина, уже не играет роли... Оттого и история последних сорока лет превратилась в нечто, внимания не стоящее. Вот хоть бы, например, и *восточная война*. Конечно, — война замечательная, и народу в ней много побито и последствия важные; но ведь в ней не выразилось «стремление одного государства к преобладанию и противодействие оному со стороны прочих»; это была война просто из-за ключей гроба господня, из-за покровительства христианам в Турции. Так вон ее из истории, эту нелепую войну, в которой не выразилось политическое равновесие!! Не стоит она внимания г. И. Шульгина, как и все, совершившееся на свете после Ахенского конгресса!

Доходя до такой виртуозности в последовательном проведении своей нелепой идеи, *руководство* нисколько уже не удивляет нас тем, что оно все наполнено только войнами и войнами, которые объясняются тем только, что такой-то государь возымел стремление к преобладанию, а такие-то умели или не умели ему противодействовать. Приняв произвольную, мертвую идею за основание всей истории, г. И. Шульгин все объясняет произволом и случайностью. Тридцатилетняя война началась у него потому, что Фердинанд II восчувствовал стремление к преобладанию; ужасы Варфоломеевской ночи произошли оттого, что Екатерина Медичи опасалась влияния Колиньи на Карла IX; расстройство Швеции в XVII веке объясняется страстью Христины к ученым занятиям, и пр., и пр. Но этого мало: г. И. Шульгин не только объясняет все произволом, но и старается, где только возможно, оправдать этот произвол. По его мнению, напр., в борьбе парламента с Карлом I виноватым был один парламент (стр. 198); даже Нидерланды выходят у г. И. Шульгина почти виноватыми за свое восстание против Испании. О Филиппе II, этом типе кровожадного тирана и дикого изувера, г. И. Шульгин выражается следующим образом: «Филипп II воспитан был в строгих правилах католицизма и по своим религиозным убеждениям был враг и гонитель всякой ереси; он видел в протестантском учении направление, которое считал мятежным и опасным. В 1559 г., отправляясь из Нидерландов в Испанию, Филипп II унес с собою убеждение в необходимости сильных мер (так говорится об инквизиции, шпионстве, кострах и казнях всякого рода! Сам князь Шаликов выразился бы в этом случае сильнее, чем г. И. Шульгин!) — и к совершенному искоренению религиозных нововведений и к изменению многообразных уставов, чтобы привести эту страну к единству религиозному и политическому и утвердить в ней свое неограниченное полновластие» (стр. 108).

Увлеченный своей общей идеей, г. И. Шульгин беспощадно искажает самые факты, даже в таких крупных чертах, которые известны из самого краткого учебника. Например, он говорит, что «вследствие крестовых походов вассалы, духовенство, горожане утратили свое прежнее могущество» (стр. 7). Загляните, г. И. Шульгин, хоть в курс вашего однофамильца, — вы найдете там, на стр. 119, следующее: «Вследствие крестовых походов развились в Европе промышленность и торговля, которые обогатили и возвысили сословие горожан, или среднее сословие, бывшее дотоле в совершенном упадке». Далее, на 7 же стр., у г. И. Шульгина говорится, что после крестовых походов «власть монархическая перестала встречать для себя препятствия в вассалах, духовенстве и привилегиях городских общин». Посмотрите же опять у г. В. Шульгина хоть то, что говорится о Франции, на стр. 129: «В начале XIV века депутаты горожан, или среднего сословия, получают значение политическое, именно — право участвовать в собрании государственных сословий; а в конце XIV века они делаются уже опасными для самой монархии, которая им, между прочим, обязана своим возвышением». Из одного сравнения этих отзывов можно видеть, как г. И. Шульгин далек от разумного понимания исторических явлений; что он может понять, если не понимает даже роли городских общин в истории средних веков?..

Специалисты находят множество мелких погрешностей чуть не на каждой странице *руководства* г. И. Шульгина; но что значат мелкие погрешности пред такою громадною историческою непониманием (мы не хотим сказать — недобросовестности)? Как жалки те бедняжки, которые принуждены будут учиться по книге г. И. Шульгина! Какое извращение здравого смысла, какая куча ложных понятий, какая узость и пошлость воззрений будут неизбежным уделом их, когда они проникнутся идеями *руководства*!.. Вместо живой истории народа им дается какая-то геральдика в лицах, вместо характеристики лиц и событий — бессмысленная риторическая амплификация!.. «Герцог Альба — воевода *знаменитый*, но человек жестокий по характеру» (стр. 109). «Тилли, *знаменитый* воевода, но неумолимо суровый человек» (стр. 147). «Мансфельд и Христиан Брауншвейгский — два героя, *известные* своими дарованиями и жестокостями» (стр. 151). «Густав-Адольф — равно *знаменитый* и как царь и как воевода» (стр. 171)... Такими характеристиками преисполнено *руководство*, и хорошо еще, если они ограничиваются несколькими словами. А то есть характеристики строк в двадцать, не представляющие ничего, кроме набора ненужных слов, вроде того, что такой-то — Ришелье, Кольбер, Лувуа или кто-нибудь другой, — все равно — отличался своими дарованиями, просвещением, любовью к отечеству, познанием дел государственных, имел волю твердую и осмотрительную, в образе действий наблюдал справедливость и благоразумие и т. д.

А кроме характеристик, ученики должны вы зубрить в *руководстве* еще множество красноречивых тирад, весьма невразуми-

тельно рассуждающих об общих философских и политических идеях. Видно, что г. И. Шульгин работал сильно и добросовестно над принятой им основной идеей истории; но так как из всех возможных средств убеждения он имел в своем распоряжении только реторику, то рассуждения его и вышли чрезвычайно слабы. Посмотрите, напр., как он доказывает весьма простую мысль о том, что не все государства могут быть равны по своему могуществу:

«Под именем политического равновесия отнюдь не должно разуметь равенства в силах государства, потому что такого равенства не может и не должно быть. *Не может* быть такого равенства потому, что силы каждого государства двойки: *вещественные и духовные*; первые состоят в пространстве и свойстве земли, занимаемой государством, и в его народонаселении; вторые (слушайте! слушайте!) — в любви и преданности народа к своему отечеству; и в его готовности принести всякую жертву для защиты своего правительства, своих законов, своей веры. Если вещественные силы, как подлежащие числу и мере, и могли бы поровну распределены быть между государствами, то силы духовные не могут быть уравнены: для них нет мерил. Относительное могущество государств зависит главнейше от их духовных, а не от вещественных сил. Но если бы даже и возможно было уравнивать государства и в вещественных и в духовных силах, то *не должно* быть такого равенства: оно противно человеческой природе и природе общества: уравнив государства в обоих этих отношениях (слушайте!), надлежало бы особой силою и удерживать их навсегда в таком состоянии равенства, т. е. (слушайте, что есть!) поставить вечную преграду их развитию и усовершенствованию, которому нет предела и которое составляет цель существования человека и человеческого общества на земле» (стр. 25).

Какой, право, политик и философ этот г. И. Шульгин! «Духовные силы народа состоят, говорит, в преданности и в готовности... Уравнивать государства — значит, говорит, поставить вечную преграду их развитию...» Бог вас знает, что это вы такое говорите, г. И. Шульгин!.. Неужели же вы не знаете, что преданность и готовность вовсе не составляют действительной силы, а представляют собою одна — совершенно пассивное качество, другая — только возможность, простую возможность, которая ничего не значит?.. Неужто вы не знаете, что невестественные силы государства заключаются в образовании народа, в развитии его характера, в его учреждениях, в признании прав труда, в общественных гарантиях?.. И с чего это вам, г. И. Шульгин, все такое придумывается, будто два равные государства не могут уж и развиваться и совершенствоваться, именно вследствие того, что они равны? Господь с вами, одумайтесь и обратите здравое рассуждение хоть на вашу же систему политического равновесия. Ведь и она к тому направлена, чтобы оградить слабых от сильного; значит — неравенство-то государств мешает свободному развитию каждого из них, а равенство сил — какая же помеха?

Хоть сами на себя примеряйте: если бы, например, ваше *руководство* и *курс* г. В. Шульгина были совершенно равны по своим достоинствам, неужели вы думаете, что это помешало бы обеим книжкам еще улучшиться при новом издании? Мы этого не думаем... Напротив — теперь вам, г. И. Шульгин, трудно дожидаться не только исправленного, но и вообще какого-нибудь нового издания вашей книги; узнав, что г. В. Шульгин издал историю древних веков, публика будет теперь с нетерпением ждать от него же и новой истории, которая могла бы избавить несчастных учеников от вашего унылого *руководства*.

XXV. СОБРАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СТАТЕЙ Н. И. ПИРОГОВА.

*С портретом автора. Издание редакторов «Одесского вестника»,
А. Богдановского и А. Георгиевского. Одесса 1858.*

РЕЧИ И ОТЧЕТ,

*читанные в торжественном собрании Московской практической
академии коммерческих наук 17 дек. 1858 г. Москва 1858¹.*

Обе эти книжки, в одно время попавшие к нам в руки, навели нас на размышления очень грустные. В нашей общественной жизни бывают явления, которые могут иногда увлечь на минуту добродушного человека и внушить ему отрадное чувство. К числу таких явлений принадлежит «Отчет Московской практической академии», составленный инспектором ее, известным профессором М. Я. Киттары. Но рядом с этими явлениями у нас так много неразрешенных вопросов и неудовлетворенных потребностей, так давно уже тревожат нас разнородные ожидания чего-то нового и лучшего, что мы мгновенно падаем как бы с облаков при первом звуке строгого голоса, провозглашающего высшие требования разума и справедливости. Внезапно очнувшись, мы видим, что то, чем мы сейчас восхищались, представляет не более, как намек на то, что нужно действительно; мы убеждаемся, что относительное улучшение сочли за положение нормально-хорошее, и нам становится грустно и горько. Мы видим пред собою робкие начинания, слабые попытки, больше слов, чем дела, и даже в словах какую-то нерешительность, дуализм, желание отделаться или прикрыться фразами. И все это вызывается самим обществом, вынуждается силой обстоятельств — даже от лучших, от передовых людей!

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. II. В статье Добролюбов противопоставляет Н. И. Пирогова, — еще не уступавшего консерваторам от педагогики, — профессору М. Я. Киттары, с его рутинными «вернопопданническими» взглядами на воспитание, на организацию и работу школы («подготовка русских честных слуг отечеству»).

В следующем (1860) году, в связи с тем, что Пирогов сдал свои позиции в вопросе о физических наказаниях, Добролюбов выступает с резкой и убедительной статьей против Пирогова. — С. К.

Смешно становится на самого себя за свои прежние радужные надежды, и невольно удивляешься в это время тем людям, которые умеют силой строгой мысли возвыситься над обольщениями мелочей жизни. К числу таких людей, бесспорно, принадлежит Н. И. Пирогов, и напечатанные ныне «Литературные статьи» его служат новым тому доказательством, — особенно, когда рассматриваем их рядом с «Отчетом о воспитании в Московской практической академии».

В «Собрании литературных статей» Н. И. Пирогова помещены: знаменитая статья его «Вопросы жизни», речь его на новоселье Ришельевского лицея и три статьи из «Одесского вестника»: «Одесская талмуд-тора», «Быть и казаться» и «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей». Все эти статьи педагогического содержания, и все они предъявляют требования столь простые и разумные и в то же время столь высокие, что пред ними решительно совестно делается похвастаться чем-нибудь совершенным у нас доселе в отношении к воспитанию. Сделаем маленькую пробу хоть на «Отчете» профессора Киттары.

Отчет его — один из тех, которые могут приятно поразить человека, привыкшего в официальных ведомостях видеть только педантство и формалистику. Г. Киттары начинает свою речь тем, что «считает нужным представить на благосклонный суд своих слушателей не только отчет за прошлый год, но и те убеждения, которые служат основой его действий». И действительно, он говорит о своих идеях и направлении, какое дает он воспитанию, о целях, которые имеет в виду. Все это оживляет его отчет и дает ему характер более литературный, нежели официальный. Прежде всего рассуждает он о цели Московской практической академии наук и говорит, что цель ее — «приготовить отечеству честных, образованных, деятельных слуг в области промышленности, приготовить будущих купцов русских, возратить родителям, доверившим воспитание детей заведению, добрых помощников, достойных преемников их имени». Здесь г. Киттары прибавляет, что цель эта — *«великая и вовсе нелегкая в исполнении, особенно в настоящую пору»*. Тем интереснее знать, как же г. Киттары достигает этой великой и нелегкой цели. Он объясняет, что утверждается в своих действиях на религиозно-нравственном основании.

«Нравственное воспитание (говорит он) составляет первую и главную заботу заведения; в этом случае цель воспитания — развить сознательно два святыя чувства человеческого сердца: любовь к богу, любовь к ближним. Религиозно-нравственное направление безусловно проводится по всем классам, по всем возрастам учащихся; в течение всех восьми лет преподается им закон божий, обязанности христианские, излагаются догматы веры. Строго соблюдаются не только все посты, но даже и дни постные в неделе. В храме нашем постоянно слушаются всенощная и обедня в дни праздничные, сопровождаемые пением двух хоров, составившихся по усердию к церкви из самих же воспитанников. Основываясь на

годишном знакомстве моем с Академией, я смело могу засвидетельствовать, что благодаря усердно ревностного настоятеля нашей церкви и преподавателя закона божия, а равно благодаря добрым обычаям и мерам, недавно введенным в заведении, наши воспитанники обещают быть добрыми христианами, набожными и религиозными не по наружке только».

Не менее обращается внимания, по словам г. Киттары, и на развитие второго, столь же святого чувства — любви к ближнему, которое, как источник честности, «нужно всякому, а *купцу в особенности*». Для достижения этих целей в Практической академии находятся надзиратели, которые не только смотрят за тишиной и порядком, но и руководят детей, изучая их нравы и наклонности. При воспитанниках младших классов надзиратели находятся безотлучно; начиная с 3-го класса, присмотр за нравственностью детей легче; в 5-м и 6-м классе на нравы действуют преимущественно преподаватели, направляющие ум и сердце воспитанников к добру и пользе. Взыскания распределены по возрастам; в низших классах употребляются: выставка, лишение рекреаций, отпуска, отметка на отпускном билете и только, в самых крайних случаях — телесное наказание. «В средних и высших классах, — говорит г. Киттары, — случаи мер взыскания столь редки, что, уважая амбицию этих классов, я не позволяю себе о них распространяться, тем более, что все они основаны именно на этой амбиции».

Вообще, г. Киттары дает видеть, что заведение, вверенное его смотрению, находится в блестящем положении. «Взыскать за проступок не трудно, — говорит он, — труднее предотвратить его; *в этом отношении в заведении нашем делается все, что позволяет возможность и средства*» (стр. 10). При конце курса поправки нравственности воспитанников уже поздны; «*к счастью нужда в них у нас нечиста*» (стр. 7). «У нас есть черная книга для ежедневного записывания проступков воспитанников и взысканий на них; *понятно, что такая система, сколь ни скучна и хлопотлива она в исполнении, вполне достигает цели и определяет разумную последовательность самых мер в исправлении нравственности*» (стр. 7). «В заведении нашем имеет место и забота о разнообразии жизни воспитанников. Средства, которыми я пользуюсь — развитие изящного вкуса, а с ним музыкальные вечера и домашние концерты, детский домашний спектакль, московские театры, экскурсии... *Все это дополняет жизнь, придает ей колорит, не убивает энергии, а, наоборот, возбуждает, потому что* (!) с правом на эти удовольствия тесно связаны добрая нравственность и успехи. Недавний домашний концерт в нашей Академии доказал, что и у нас может развиваться тонкое чувство и вкус. *К большому развитию этих достоинств теперь прилагаются у нас все силы*» (стр. 12). В отношении к специальному обучению не совсем достаточны были доселе средства заведения; но, говорит почтенный профессор М. Я. Киттары, — «благодаря теплomu сочувствию и одобрению высказанных выше убеж-

дений господина попечителя Московской практической академии коммерческих наук, его сиятельства графа Арсения Андреевича Закревского, гг. членов совета и общества любителей коммерческих знаний, — многому уже положено начало» (стр. 29).

После всего этого г. Киттары имел, конечно, полное право воскликнуть, в заключение своего отчета: «Вот наша скромная жизнь, к которой мы привыкли и которую изменять нет надобности». Он смело мог, конечно, отдаться на суд своих слушателей, между которыми были, без сомнения, и упомянутые им члены совета и пр., и сказать: «Вот, мм. гг., самый беглый очерк всех сторон жизни нашего заведения. Как много в нем отрадного или подающего надежды в будущем, предоставляю вашему беспристрастному обсуждению» (стр. 31).

Итак, все содержание отчета г. Киттары можно назвать очень отрадным. Но приятное чувство, внушаемое им, мгновенно сменяется грустью и недовольством, когда припомнишь те строгие требования правды и добра, какие высказываются в статьях г. Пирогова! Читая Пирогова, мы чувствуем, что его рассуждения в высшей степени просты и естественны, — и в то же время мы невольно смущаемся, сознавая, что не можем, — со всеми нашими так называемыми успехами, — выдержать самой легкой его критики. В самом тоне его мы находим какую-то особенную силу и самобытность, недостижимую для большей части других, даже очень почтенных людей. Духом правды, благородства и глубокого убеждения веет на нас все, написанное им, и, читая его, мы убеждаемся, что истинно надежным и всегда полезным деятелем у нас может быть только тот, кто не склоняется робко пред тем, что мы называем разными житейскими конвенансами, кто прямо и твердо идет по своей дороге, не позволяя себе никаких виляний, ни одного двусмысленного движения. Слыша энергический голос, подобный тому, какой раздается в «Вопросах жизни», невольно начинаешь чувствовать, как пошло и как гадко многое, на что в другое время смотришь равнодушно и снисходительно. Мы часто говорим: «Что за беда, что такой-то покривил душой, погрешил против своих убеждений; он ведь сделал необходимую уступку обществу; это не мешает ему оставаться человеком честным и почтенным». Конечно, так: нельзя презирать человека только за то, что он, имея с семьею куска хлеба, принял место — хоть бы по откупам... точно так, как нельзя винить человека, который под пытку наклепал на себя небывалые преступления. Но незачем таких людей возводить в герои, и даже вообще трудно положиться на них, если они служат по откупам и врут на себя небывальщину решительно без всякой необходимости. В самом деле, человек, способный говорить не то, что думает, решающийся самодовольно выставить пред другими то, чего сам не уважает, набирающий пышные фразы для представления вещи с казового конца, умеющий ловко примениться к обстоятельствам, ловко польстить чужому самолюбию и даже невежеству, — и все это делающий без осо-

бенной надобности, так только, для конвенансов, — подобный человек едва ли может быть вполне надежным общественным деятелем! Едва ли можно от него ожидать непоколебимой твердости и неуклонного благородства по всей его деятельности. Он может быть честным и почтенным человеком, может иметь много ума и прекрасных стремлений. Но двусмысленность и противоречие его действий или слов все-таки обличают в нем, по малой мере, легкомысленность и чрезвычайную слабость внутреннего суда над собою. Человек, строго наблюдающий над собою, не вступает в лицемерные отношения, не говорит вовсе о том, о чем, вследствие каких-нибудь неблагоприятных обстоятельств, нельзя высказать своих мыслей, а если уж начинает речь, то говорит прямо честное слово. К сожалению, немного таких неуклонно честных и твердых людей в нашем обществе, которое, по замечанию г. Пирогова, с самых первых лет развивает в нас нравственную двойственность, разлад между *«быть и казаться»*. Большая часть из нас, сбиваясь с толку какой-то странной и произвольной теологией, считает лишним строгий суд над делами человека, если только они направлены к хорошей цели. Все мы браним иезуитскую школу, но все мы, по словам Пирогова, «употребляя название этой школы как эпитет коварства и лжи, подчас позволяем себе пользоваться упругостью ее догм». И тут, разумеется, нечего винить отдельных людей; надо винить общество и неблагоприятные обстоятельства развития. Общественные отношения служат даже оправданием многих не вполне безукоризненных наших действий, как замечает и г. Пирогов. «Света мы, конечно, не исправим, — говорит он, — он останется, несмотря на все возгласы моралистов, таким, каким он был и есть. Так почему же в практической жизни, известной своею непоследовательностью, не воспользоваться человеческими слабостями к достижению общей благой цели, если эти слабости невинны и предосудительны?» Но, во всяком случае, едва ли заслуживает похвалы та легкость, с которою иные решаются не только просто пользоваться слабостями ближнего для общей благой цели, но даже и льстить им, и притом в таких случаях, где этой лестию ничего или почти ничего не достигается. К несчастью, многие из наших общественных деятелей не хотят понять той простой истины, что невеликую пользу для человечества может доставить то дело, которое надо защищать обманом, лицемерием и потворством рутине и предрассудкам.

Редкое исключение из числа этих *многих* составляет г. Пирогов. Его идеи и стремления, резко определенные, всегда резко и прямо высказываются, и пред ними нередко бледнеет все то, что кажется хорошим у других. Мы хотели это показать на отчете г. Киттары, но увлеклись отступлением, которое, впрочем, как увидит внимательный читатель, не совершенно напрасно. Обратимся же к нашему сравнению.

Е начале отчета г. Киттары мы читаем, что цель Практической академии: *«приготовить будущих купцов русских, честных слуг*

отечеству». Как это напоминает известный эпиграф к «Вопросам жизни»: «Нам необходимы негоцианты, солдаты, моряки, врачи, юристы, а не люди»... Повидимому, приготовление честных купцов, верных слуг отечеству, есть задача превосходная, и мы должны были бы остаться очень довольны мыслью, выраженной у г. Киттары. Но довольство наше пропадает, когда мы вспоминаем основные мысли г. Пирогова об общем образовании. Нам уже кажутся очень слабыми и односторонними понятия, провозглашающие науку средством к приготовлению — не самостоятельных, для себя нормально развитых людей, а слуг какой-то другой, посторонней силы. Мы неприятно поражаемся тем, что мальчику говорят: «Учись для того, чтобы быть достойным преемником имени твоего отца и слугою государства на поприще промышленности: такова цель твоего ученья и всей твоей жизни». Рядом с этим внушением мы вставим слова г. Пирогова: «Нужно учиться без всякой задней мысли, из одного глубокого убеждения, что образование необходимо, как пища. Отец, готовый всем жертвовать для нравственно-жизненной необходимости сына, пусть будет твердо уверен, что все прочее в жизни должно придти само собою; а если и не придет, то она все-таки ничего не потеряет в сущности; сын с ранних лет пусть видит в образовании нравственную необходимость и ценит его, как самую жизнь». Вот высшая точка зрения на образование, — и как неловко спуститься с ее высоты до мысли о приготовлении слуг и купцов!..

Но в отчете г. Киттары есть отрадные мысли, которые должны сгладить это первое впечатление. Он говорит, например, тоже в начале отчета, что в Практической академии ищут общего образования, что «потребность образования в быту купеческом, к полной чести этого сословия, достаточно понята». Прекрасно и утешительно!.. Но что, если это фраза, которая на деле оказывается чем-то очень неопределенным, ни да, ни нет? На такое печальное подозрение наводят нас следующие слова г. Пирогова, грустную правду которых сознает всякий, кто сколько-нибудь присматривался к нашему обществу: «Мы говорим, что любим просвещение. Да это не мудрено: нам нельзя сказать иначе, во-первых, потому, что мы привыкли к этой фразе, а во-вторых, мы стыдимся сказать противное, точно так же, как мы стыдимся показаться на улице в старомодном платье»...

Правда, в подтверждение своей отрадной мысли г. Киттары указывает на увеличение воспитанников в Практической академии, в которую принимаются дети самого раннего возраста, 8, 9, 10 лет и из которой выпускаются, после осемилетнего курса, уже зрелыми юношами. В десять лет число воспитанников Академии возросло от скромной цифры 40 до 200. Факт утешительный сам по себе; но и о нем невеселые мысли являются в голове, когда перечтешь следующие строки из «Вопросов жизни»:

«На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: *или* в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; *или же* воспитание этой школы, с самого его начала и до конца, есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной практической цели.

В первом случае — нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они, во что бы то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественною целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою заботу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества... Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

Для чего родители самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где, по разным соображениям и расчетам, предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общечеловеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?»

Неужели это справедливо и в отношении к тому заведению, которое так прекрасно управляется попечениями г. Киттары? — подумали мы и, к сожалению, в самом же «Отчете» нашли некоторые подтверждения мыслей г. Пирогова. В Практической академии, куда поступают дети с самого раннего возраста, многие из предметов общего образования проходятся очень сжато и легко; история, всеобщая и русская (вместе), равно как и естественная история начинаются только с четвертого класса, по два урока в неделю, да и то в шестом классе естественная история обращается уже «в изучение предметов природы, имеющих техническое и торговое приложение». Физика преподается только в 5-м и 6-м классе, математика обращена отчасти в коммерческую арифметику и бухгалтерию; 7-й и 8-й класс посвящены исключительно

техническим и торговым специальностям. Таким образом, для предметов общего образования остается немного времени, и сам Киттары сознается, что «эти обстоятельства заставляют другие науки излагать в меньшем объеме сравнительно с гимназиями, выбрав из них только главнейшее и существенно-необходимое». Но к этому признанию г. Киттары делает еще следующее прибавление, смысл которого, признаемся, мы не совсем хорошо поняли. «Этим я, впрочем, не хочу сказать, — замечает он, — чтобы в программах гимназических наук было много несущественного, неглавного или ненужного (нам показалось, что он сожалеет о невозможности вести в Академии курсы столько же пространные, как в гимназиях, а выходит совершенно наоборот: г. Киттары опасается, чтоб его слова не приняты были за обиду гимназиям); программы эти, бесспорно, строго обдуманы, проверены длинным опытом, направлены к своей цели; я хочу сказать только, что к этой цели у нас присоединяется другая — приготовить учащихся к специальному коммерческому курсу» (стр. 22). Из этих слов выводится довольно вероятное заключение, что г. Киттары считает курс Коммерческой академии выше гимназического, как удовлетворяющий двум целям вместо одной. Неужели это так?.. Неужели он не знает превосходства общего образования и ценит в нем только латинский язык, о котором одним отзывается с любовью, говоря, что он, к сожалению, не имеет места в Коммерческой академии!..

В отношении к самым средствам воспитания г. Киттары, как ни старается изобразить их в свете наиболее благоприятном, но сам в одном месте сознается, что многие из этих средств «вытекают не из личного его убеждения, а обусловлены временной необходимостью» (стр. 12). Такое признание опять приводит нас к словам г. Пирогова, который по поводу одесской талмуд-торы говорит: «Чтобы сделать училище хорошим, нужно действовать не врозь, не порознь, а общими силами. Чтобы действовать общими силами, нужно иметь и общие убеждения. А где их взять? Слов — сколько угодно; а убеждений — это иное дело».

К чему приводит недостаток в обществе твердых убеждений, можно видеть из одного частного случая, упоминаемого в «Отчете» г. Киттары. Говоря о взысканиях с воспитанников, он касается, между прочим, и телесного наказания и объявляет себя врагом розог. «Я прибегаю к ним очень редко, — говорит он, — в самых крайних случаях, в минуты сомнения в непогрешимости моего взгляда»... Далее он замечает, между прочим, что «внушая детям любовь к ближнему, воспитатели и сами не должны забывать этого чувства в отношении к детям» (стр. 8—9). Таким образом, у г. Киттары педагогика перемешивается с филантропией, и потому на него даже находят минуты сомнения в непогрешимости его взгляда — относительно розог!.. Посмотрите же, как рассуждает об этом г. Пирогов, руководясь не филантропической

боязнью обидеть дитя или выказать к нему недостаток сострадания, а спокойными педагогическими рассуждениями, чрезвычайно простыми и сильными. Вот несколько строк из его статейки «Нужно ли сечь детей»:

«В чем состоит основная мысль телесного наказания вообще? 1) Выместить причиненную обиду; 2) пристыдить; 3) утратить. Вот три чувства, на которых человечество с незапамятных времен основывает все свои физические исправительные меры. Оставив месть в стороне, как чувство, не свойственное ни христианству, ни здоровой нравственности, руководившее только первобытных законодателей младенствующего общества, остановимся на двух современных: *стыде и страхе*. Но тот, кто хочет телесным наказанием пристыдить виновного, не значит ли — хочет стыдом действовать на человека, потерявшего стыд? Если бы он его еще не потерял, то для него достаточна была бы одна угроза быть телесно наказанным. Да и самое средство, направленное к цели, не таково ли, что оно уничтожает самую цель? Остается, значит, один только страх. Но какой? — не тот нравственный страх заслуженного наказания, который возбуждается внутренним чувством совести за нарушение предписываемых ею правил, — а страх боли и истязаний. Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? И ежели можно этого достигнуть, если можно достигнуть того, чтобы физическая боль или одно воспоминание о боли пробуждало совесть, то желательно ли, утешительно ли это? Положим, вы достигли вашей цели, вам удалось возбудить самый лучший физический страх в ребенке: чем вы будете его поддерживать? Вам еще понадобится его усиливать: ребенок ко всему скоро привыкает. Где положить границу усилиям? А если он хоть на минуту освободится из-под дамоксова меча; если он хоть на минуту убедится, что его проступки могут остаться незамеченными, — как вы думаете, воспользуется ли он или нет своею мнимой свободою? Вот уже и двойственность, вот уже и опять — «быть и казаться». Покуда розга в виду — все хорошо и в приличном виде; когда исчезла из виду — кутеж и разлив. И это нравственность!»

Да, к сожалению, в большинстве нашего общества такова нравственность, — не только в поступках, но даже в словах и в понятиях... Много у нас есть таких убеждений и требований, которые мы решаемся высказывать только в те минуты, когда мы освобождаемся из-под дамоксова меча, упоминаемого г. Пироговым... Но все скрыто, замаскировано, искажено, ни в чем нет прямоты, стройности и цельности, когда мы видим или даже просто предполагаем над головой своей этот меч. А находятся еще добрые люди, которые не только считают это неважным, но даже потворствуют таким *слабостям!*..

В образец того, как идет преподавание наук в Практической академии, г. Киттары указывает на изложение преподавания географии, представленное в речи г. учителя Телегица. В этой

речи, между несколькими дельными мыслями, мы нашли, в объяснениях истории географическими данными, теологию, доходящую до фатализма. Как должен преподавать географию учитель, в речи о географии задающий такие вопросы (стр. 37):

«Почему всеблагий промысл вел народ израильский путем, который представлял наиболее трудности — чрез Чермное море, чрез Синайскую пустыню, и куда же? — в страну, занятую горцами, в средоточие воинственных народов, которые окружали со всех сторон эту местность, и, казалось, тотчас по вступлении Израиля в нее, овладеют им; а между тем он прожил на ней до времени явления спасителя. Каким же образом эта горсть народа, окруженная отовсюду завоевателями, могла удержаться независимой столь долгое время? На это отвечает самой природой устроенная местность».

Итак, *местность* объясняет, почему *промысл* вел народ через море!.. Странно; тут что-нибудь да не так, и ученики едва ли хорошо сделают, если усвоят логику г. Телегина.

Вообще «Речи и отчет Московской практической академии», прочитанные нами под свежим впечатлением мыслей г. Пирогова, не вполне удовлетворили нас. Мы не ставим г. Пирогова на пьедестал непогрешимости, мы не с тем на него указываем, чтобы его авторитетом унизить кого-нибудь... Вовсе нет; у г. Пирогова могут быть, конечно, и увлечения и погрешности, как у всякого другого... Но мы видим в нем ту смелость и беспристрастие взгляда, ту искренность в признании недостатков, ту независимость в отношении к обществу, которые у других находим в гораздо слабой степени... Разумеется, здесь многое зависит от разницы положения и обстоятельств, и потому мы никогда не решимся никого обвинять за кажущуюся непоследовательность взгляда, пока более яркие факты не решат дела... Что касается до г. Киттары, то мы знаем, что его чистая и благородная репутация вполне заслужена, мы знаем, что он не раз оставался на страже правды и чести, даже в таких случаях, когда другие, добрые и почтенные люди, оказывались слабыми или беспечными... Но именно в силу того уважения, которое питаем мы к г. Киттары, мы желали бы от него более резкого и прямого выражения его собственных взглядов, менее уступок рутине и менее неопределенных фраз, имеющих иногда характер довольно двусмысленный. Нужно признаться, что фраз у него много; без них не обошлась даже и та часть статьи, в которой говорится о религиозном воспитании детей...

А посмотрите, какое суждение обо всех этих фразах делает г. Пирогов. Он говорит, обращаясь к ученикам, кончившим курс в одной из наших прекрасных школ:

«Вас водили в храм божий. Вам объясняли откровение. Привилегированные инспекторы, субинспекторы, экзаменованные гувернеры, гувернантки, а иногда даже и сами родители смотрели за вашим поведением. Науки излагались вам в таком духе и в

таким объеме, которые необходимы для образования просвещенных граждан. Безправственные книги, остановленные цензурою, никогда не доходили до вас. Отцы, опекуны, высокие покровители и благотворительное правительство открыли для вас ваше поприще.

После такой обработки, кажется, вам ничего более не остается делать, как только то, что пекущимся об вас хотелось, чтобы вы делали.

Это значит, чтобы вы, как струна, издавали известный звук. А звучать для общей гармонии, согласитесь, есть высокое призвание.

Чего, казалось бы, еще недоставало для вашего счастья и для блага целого общества?

Выходит другое.

Выступив на поприще жизни, вы видите совсем не то, чему вас учили, и вам невольно приходит на мысль, что вы мистифицированы».

Поручится ли г. Киттары, что его воспитанники, когда выступят на поприще жизни и начнут размышлять самостоятельно, не найдут ни малейшей мистификации в своем воспитании под руководством почтенного профессора?

XXVI. ПУТЕШЕСТВИЕ ПО СЕВЕРО-АМЕРИКАНСКИМ ШТАТАМ, КАНАДЕ И ОСТРОВУ КУБЕ.

Александра Лакиера, Спб. 1859, два тома¹.

... Всякого рода вздорные и несправедливые притязания являются в обществах неразвитых, не имеющих правильных понятий о предметах; с развитием образования взаимные отношения определяются легче, разумнее и дружелюбнее. Это очень хорошо поняли в Америке, и потому-то каждая община непременно обязана содержать школы для первоначального обучения. Образование детей совершается на счет государства, и в каждой общине есть свой школьный капитал. Все граждане должны жертвовать на школы часть своих доходов, потому что все пользуются плодами общего образования: если у кого и нет своих детей, то все-таки школы для него полезны, потому что только при образованности граждан возможно в обществе поддержание порядка и благоденствия. Оттого человек, вовсе не бывший в школе, не принимается даже на фабрику; оттого для распространения грамотности в народе ничего не жалеют в Америке, и всякая небрежность в этом отношении строго преследуется. Кроме денежной подати, в пользу школ выделяется всегда, при заведении общины, одна тридцать шестая доля общинных земель; земля эта продается, и деньги, вырученные за нее, составляют школьный капитал, находящийся в распоряжении штата. В книге г. Лакиера приведены цифры из отчета 1857 года провинции Массачусетс. Из них видно, что в пользу школ собирается в год более 2 300 000 долларов (до 3 000 000 р. сер.), а школьный капитал простирается до 1 625 000 долл.; проценты с него, до 50 000 долл., распределяются между школами отдельных городов. Но право на получение этого вспоможения имеет только та община, которая сама собирает не менее $1\frac{1}{2}$ доллара на каждого ребенка от

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. III. Добролюбов с сочувствием пишет о системе образования в США, резко отличавшейся от сословной системы народного образования в царской России того времени. Из рецензии взят отрывок. — С. К.

5 до 15 лет. В отношении к управлению и здесь находим совершенное отсутствие всякой централизации. Каждая община управляет своими школами по собственному усмотрению; даже если община, особенно городская, очень велика, то она разделяется на округа и участки (приходы). Так, в Бостоне, по свидетельству г. Лакиера, «для большего удобства город разделен на округа, и в каждом сами граждане избирают членов в училищный комитет, числом шесть, и притом так, что двое из них, по исполнении своей обязанности в течение трех лет, выбывают и заменяются другими, буде на них снова не падет выбор. Эти шесть членов училищного комитета образуют для школ своего участка особый комитет (district committee) и затем для местного заведывания отдельными школами подразделяют между собою училища по своему усмотрению; так что в важнейших только и определенных случаях дела из местных комитетов доходят до участкового, и еще реже до общего городского». Нужно, впрочем, заметить, что не во всех штатах устройство школьного управления таково, как в Бостоне; в штате Нью-Йорке, например, существует нечто в роде наших учебных округов, и местные школы подлежат начальственному наблюдению чиновников штата.

Общая тенденция образования в Северной Америке — приготовление детей к гражданской деятельности, ожидающей их за пределами школы. Оттого элементарные школы считаются необходимыми для всех; затем, важнейшими считаются средние школы общего образования, в которых на первом плане стоят: математика, новая география, история Соединенных штатов и их конституция. Затем знания классические, богословские, философские и пр. предоставляются каждому *ad libitum*¹, и охотников на них является сравнительно не слишком много. «Но об этом американец и не сокрушается, — как замечает г. Лакиер, — он хлопочет о гражданах, образованных в такой мере, чтобы быть хорошими исполнителями народной воли, — а ученые для него роскошь»...

Вообще в образовании детей и в устройстве школ в Америке выражается то же направление, какое и во всем другом отличает эту страну: делать как можно больше для народа и как можно менее потворствовать аристократическим тенденциям. В этом отношении любопытна для нас заметка г. Лакиера, сопоставляющая воспитание американское с английским. «В Англии, — говорит он, — безграмотный вовсе не редкость, тогда как высший класс едва ли где-нибудь может сравниться в классическом образовании с английскою аристократиею. Но и до сих пор там воспитание сохранило средневековый, монастырский характер, который оно имело в Англии целые столетия. Изучение древних языков, греческого и латинского, занимает большую часть времени в английских, особенно высших школах и вытесняет языки

¹ По желанию.

живые и науки более практические. Очевидно, американцы не могли допустить ни такой ограниченности, ни односторонности воспитания; свет наук должен был по возможности просветить каждого по мере его способностей и стремлений к образованию. Тем менее может быть речь о разделении воспитанников разных каст — не только по заведениям, но в одном и том же заведении по комнатам, костюмам и столам, как это делается в Англии».

XXVII. БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ.

А. А. Пчельниковой. Часть I, Спб. 1858¹.

Беседы г-жи Пчельниковой должны быть причислены к самым лучшим детским книжкам, существующим на русском языке. Они составлены по образцу французского «Revue de l'éducation nouvelle» и должны в следующих выпусках представить «нечто целое, что могло бы назваться детскою энциклопедиею». В книжке г-жи Пчельниковой находится предисловие, показывающее, что задача воспитания понимается ею весьма здраво и широко. Приводя несколько мыслей из «Revue», послужившего ей образцом, она, между прочим, останавливается на том, что в воспитании надобно применяться к характеру и способностям детей, извлекать пользу из их наклонностей, открывая перед ними действительную жизнь, уничтожить в преподавании всякую отвлеченность, действовать на детей не страхом и поблажкой, а устранением праздности и случаев к дурным шалостям, убеждением и сообщением правильных знаний... Все это в высшей степени справедливо, и издание, предпринятое с такими просвещенными и гуманными воззрениями, должно уже по этому самому резко отличаться от безобразных спекуляций, вроде «Золотого цветка» и «Сорока повестей».

И действительно, похваливши основную мысль издания, нельзя не отдать справедливости и добросовестному ее исполнению в первом выпуске. Предположив ознакомить детей с важнейшими предметами, необходимыми в жизни, г-жа Пчельникова начинает с хозяйства. Первая статья в книжке посвящена кухне. Здесь просто и естественно, без жеманства и морали, мать рассказывает дочери название, значение и употребление разной кухонной посуды. К статейке приложен лист, на котором изображено до 50-ти предметов, употребляемых в хозяйстве, очень чисто и отчетливо, так что не смешаешь котла с ушатом или ковши со сковородкою. Затем помещена статейка «Ласточка», очень недурной и полезный рассказ о перелетных птицах, без всяких приторностей и пошлых сентенций. За «Ласточкой» идет «Алеша, или

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. V.

Гривенник», совершенно нитожный моральный рассказец, к счастью, коротенький. Таков же точно и рассказ «Трус Митя и неосторожный Володя». Оба они, по нашему мнению, портят книжку, совершенно бесполезно занимая в ней восемь страниц. Гораздо полезнее их «Английский урок», представляющий прекрасную попытку в разговорной форме начать с детьми обучение английскому языку, по методу Робертсона. Наконец, в книжке находятся ноты на очень простые и миленькие слова, которые дети могут распевать хором, подражая телодвижениями разным работам (столярной, кузнечной, ткацкой и пр.), составляющим предмет песни. Все это очень может занять детское любопытство, и надо желать, чтобы поскорее явился второй выпуск «Бесед»¹, с тем же разнообразием, но только без моральных повеселушек.

Издание книжки г-жи Пчельниковой очень изящно и даже роскошно, и цена ее сравнительно недорога: первый выпуск стоит 75 коп. сер.

¹ 2-й, 3-й и 4-й выпуски уже вышли. Мы рассмотрим их в одном из след. №№. Прим. ред. (т. е. Добролюбова)

XXVIII. ЧТО ТАКОЕ ОБЛОМОВЩИНА? ¹

(«Обломов», роман И. А. Гончарова, «Отч. записки», 1858, №№ I—IV).

... В чем заключаются главные черты обломовского характера? В совершенной инертности, происходящей от его апатии ко всему, что делается на свете. Причина же апатии заключается отчасти в его внешнем положении, отчасти же в образе его умственного и нравственного развития. По внешнему своему положению — он барин: «у него есть Захар и еще триста Захаров», по выражению автора. Преимущества своего положения Илья Ильич объясняет Захару таким образом:

«Разве я мечусь, разве работаю? мало ем, что ли? худошав или жалок на вид? Разве недостает мне чего-нибудь? Кажется, подать, сделать есть кому! Я ни разу не натянул себе чулок на ноги, как живу, слава богу! Стану ли я беспокоиться? Из чего мне?.. И кому я это говорю? Не ты ли с детства ходил за мной? Ты все это знаешь, видел, что я воспитан нежно, что я ни холода, ни голода никогда не терпел, нужды не знал, хлеба себе не зарабатывал и вообще черным делом не занимался».

И Обломов говорит совершенную правду. История его воспитания вся служит подтверждением его слов. С малых лет он привыкает быть байбаком, благодаря тому, что у него и подать, и сделать — есть кому; тут уж даже и против воли нередко он бездельничает и сибаритствует. Ну, скажите, пожалуйста, чего же бы вы хотели от человека, выросшего вот в каких условиях:

«Захар, — как, бывало, нянька, — натягивает ему чулки, надевает башмаки, а Илюша, уже четырнадцатилетний мальчик, только и знает, что подставляет ему, лежа, то ту, то другую ногу; а чуть что покажется ему не так, то он поддаст Захарке ногой в нос. Если недовольный Захарка вздумает пожаловаться, то получит еще от старших колотушку. Потом Захарка чешет ему голову, натягивает куртку, осторожно продевая руки Ильи Ильича

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. V. Отрывок из знаменитой статьи Добролюбова «Что такое обломовщина?» — С. К.

в рукава, чтобы не слишком беспокоить его, и напоминает Илье Ильичу, что надо сделать то, другое: вставши поутру — умыться и т. п.

Захочет ли чего-нибудь Илья Ильич, ему стоит только минуть — уж трое-четверо слуг кидаются исполнить его желание; уронит ли он что-нибудь, достать ли ему нужно вещь, да не достанет, принести ли что, сбегать ли зачем, — ему иногда, как резвому мальчику, так и хочется броситься и переделать все самому, а тут вдруг отец и мать да три тетки в пять голосов и закричат:

«— Зачем? Куда? А Васька, а Ванька, а Захарка на что? Эй! Васька, Ванька, Захарка! Чего вы смотрите, розини? Вот я вас!»

И не удастся никак Илье Ильичу сделать что-нибудь самому, для себя. После он нашел, что оно и покойнее гораздо, и выучился сам покрикивать: «Эй, Васька, Ванька! подай то, дай другое! Не хочу того, хочу этого! Сбегай, принеси!»

Подчас нежная заботливость родителей и надоедала ему. Побежит ли он с лестницы или по двору, вдруг вслед ему раздается десять отчаянных голосов: «ах, ах! поддержите, остановите! упадет, расшибется! Стой, стой!!!» Задумает ли он выскочить зимой в сени или отворить форточку, — опять крики: «ай, куда? как можно? Не бегай, не ходи, не отворяй: убьешься, простудишься...» И Илюша с печалью оставался дома, лелеяемый, как экзотический цветок в теплице, и так же, как последний под стеклом, он рос медленно и вяло. Ищущие проявления силы обращались внутрь и никли, увядая.

Такое воспитание вовсе не составляет чего-нибудь исключительного, странного в нашем образованном обществе. Не везде, конечно, Захарка натягивает чулки барчонок и т. п. Но не нужно забывать, что подобная льгота дается Захарке по особому снисхождению или вследствие высших педагогических соображений и вовсе не находится в гармонии с общим ходом домашних дел. Барчонок, пожалуй, и сам оденется; но он знает, что это для него вроде малого развлечения, прихоти, а в сущности, он вовсе не обязан этого делать сам. Да и вообще ему самому нет надобности что-нибудь делать. Из чего ему биться! Некому, что ли, подать и сделать для него все, что ему нужно?.. Поэтому он себя над работой убивать не станет, что бы ему ни толковали о необходимости и святости труда; он с малых лет видит в своем доме, что все домашние работы исполняются лакеями и служанками, а папенька и маменька только распоряжаются да бранятся за дурное исполнение. И вот у него уже готово первое понятие, — что сидеть, сложа руки, почетнее, нежели суетиться с работою... В этом направлении идет и все дальнейшее развитие...

Понятно, какое действие производится таким положением ребенка на все его нравственное и умственное образование. Внутренние силы «никнув и увядают» по необходимости. Если маль-

чик и пытается их иногда, то разве в капризах и в заносчивых требованиях исполнения другими его приказаний. А известно, как удовлетворенные капризы развивают бесхарактерность и как заносчивость несовместима с умением серьезно поддерживать свое достоинство. Привыкая предъявлять бестолковые требования, мальчик скоро теряет меру возможности и удобоисполнимости своих желаний, лишается всякого умения соображать средства с целями и потому становится втупик при первом препятствии, для отстранения которого нужно употребить собственное усилие. Когда он вырастает, он делается Обломовым, с большей или меньшей долей его апатичности и бесхарактерности, под более или менее искусной маской, но всегда с одним неизменным качеством — отвращением от серьезной и самобытной деятельности.

XXIX. УЧЕБНАЯ КНИГА РУССКОЙ ИСТОРИИ.

Сочинение Сергея Соловьева. Вып. I, Москва 1859.

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ РУССКОЙ ИСТОРИИ.

Составил М. Тимаев, Спб. 1858¹.

Спешим обратить внимание наших читателей на книжку г. Соловьева, замечательную уже тем, что составителем является профессор, известный своими учеными трудами и служащий ныне представителем русской исторической науки. Дело составления учебников признано наконец делом серьезным; за него принимаются люди, подобные гг. Соловьеву, Буслаеву, В. Шульгину, и, без всякого сомнения, их труды скоро вытеснят те жалкие изделия, какими до сих пор снабжались наши учебные заведения от гг. Зуева, Н. Греча, Ив. Давыдова, Ив. Шульгина и т. п. Если еще и долго не дождемся мы учебников, которые бы вполне соответствовали потребностям учащихся, то, по крайней мере, можем порадоваться хоть тому, что в некоторых из учебников, изданных в последнее время, здравый смысл уже не искажается с тою беспощадностью, как прежде. Можно надеяться, что со временем явятся у нас и такие руководства, по которым учиться действительно будет легко и просто...

«Учебник» г. Соловьева, разумеется, вполне удовлетворяет всем требованиям, какие можно ему сделать с чисто научной точки зрения. Факты рассказаны в нем верно и точно, связь их показана очень ясно, сделана оценка внутреннего смысла явлений, обращено большое внимание на внутреннее состояние общества в данную эпоху. Первый выпуск содержит в себе изложение русской истории до Иоанна III, и в этом изложении представляются не устарелые мнения, не отсталые выводы, а действительно результаты самых последних ученых изысканий о нашей древней истории. Но в педагогическом отношении еще многого можно желать от «Учебника» г. Соловьева. По мнению лучших педагогов, учебник истории должен быть составлен так, чтобы ни один факт, ни одна личность не оставались в голове учащегося одним праз-

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. V.

ным словом, а непременно возбуждали бы его мысль, воображение, даже привлекали его сердечное участие. Поэтому все исторические лица, упоминаемые в учебнике, должны являться в нем со своею особою физиономиею, — все отдельные события должны иметь свой ярко определенный характер, свое резко обрисованное значение. Если нечем характеризовать лицо или событие, лучше вовсе пропустить его. Пусть ученик не знает, кто был великим князем, — например, хоть после Мстислава Владимировича; что за беда? «Что имя? Звук пустой!..» Довольно для ученика, если он узнает общий характер борьбы Мономаховичей с Ольговичами; а этих Ярополков, Вячеславов, Всеволодов ведь он все равно перепутает же невозвратно через два дня по окончании последнего экзамена. Можно держать пари на что угодно, что никто, даже из людей, прошедших университетский курс, но не занимающийся специально древней русской историей, не расскажет верно всех подробностей удельной кутерьмы или даже какой-нибудь части ее, например, хоть происшествий при сыновьях и внуках Ярослава. И от этого не происходит решительно никакого пробела в исторических знаниях человека. Равным образом человек не делается сильнее в знании истории, если выучит из «Учебника» г. Соловьева, например, следующие сведения: «Мстислав владел Киевом, Новгородом и Смоленском, в Новгороде княжил сын его Всеволод, в Смоленске другой, Ростислав; братья Мстиславовы княжили: Ярополк в Переяславле, Вячеслав в Турове, Андрей на Волыни, Юрий в Ростовской и Суздальской земле» (стр. 22). Или: «Из пятерых сыновей Ярославовых старший Изяслав был великим князем, владел Киевом и Новгородом; второй, Святослав, владел Черниговым, Тмутараканью и землями по Оке, страню Вятичей, Рязанью, Муромом; третий, Всеволод, владел Переяславлем Южным или Русским; кроме того, Всеволод владел землями по Волге, также Ростовом, Суздалем, Белозером; четвертый, Вячеслав, получил Смоленск; пятый, Игорь, владел Владимиром Волынским. Полоцк оставался в отдельном владении у потомков Изяслава, сына св. Владимира. Но после Ярослава остался еще внук Ростислав», и т. д. (стр. 15)... Мы не говорим, чтоб все это было вредно знать или чтоб эти подробности делали «Учебник» негодным; но, как нам кажется, подобные приемы обнаруживают, что г. Соловьев не слишком заботился о переработке массы исторических данных сообразно с формой, объемом и требованиями учебника, а просто составил краткое извлечение, — род подробного конспекта, — из своей полной истории. Поэтому он и не обратил особенного внимания на выбор и соразмерение фактов. Самый объем «Учебника» очень значителен: 1-й выпуск, до Иоанна III, содержит 116 страниц убористой печати, что составит, вероятно, гораздо более половины целой книжки гимназического курса истории г. Устрялова. Правда, что у г. Соловьева несравненно более фактов и они лучше рассказаны; правда и то, что г. Соловьев не теряет слов понапрасну и никогда

не пускается в затхлое красноречие; правда, что четвертая доля книги занята обзором внутреннего состояния общества, о чем г. Устрялов слишком мало думал. Но все эти достоинства не исключают возможности сократить рассказ выпуском нескольких мелких подробностей и более общей характеристикой событий.

Впрочем, все-таки книжка г. Соловьева представляет значительный шаг вперед в деле составления наших учебников. При следующих выпусках мы надеемся еще возвратиться к ней и поговорить о ней подробнее.

Что касается книжки г. Тимаева, то она, доводя до крайности недостаток, замеченный нами в «Учебнике» г. Соловьева, вовсе не имеет его достоинств. У г. Тимаева имена князей, городов и пр. рассыпаны по всем страницам с необыкновенною щедростью. В «Учебнике» г. Соловьева, если имена приводятся во множестве, то они, по крайней мере, оказываются большею частью нужными для разъяснения подробностей последующих фактов, особенно удельных междоусобий. Но г. Тимаев приводит имена просто для того, чтобы привести их. «Из Волынских князей, — говорит, — *замечательны* — храбрый Роман Мстиславович и его сын Даниил Романович, овладевший Галицким княжеством; из Смоленских князей *замечательны* Мстислав Храбрый и Мстислав Удалый, прославившийся отвагой и победами» (стр. 36). И более о них — ни слова. Подобным образом он занимается даже татарами: «первые ханы Сарайские, — говорит, — были Батый, Беркай, Менгу-Темир, Ногай, Туда-Мангу, Тохта и Узбек» (стр. 45). А в предисловии г. Тимаев говорит, что старался «рассказывать только *важнейшее*» и «придать своему учебнику *занимательность*». Верьте после этого предисловию!

Кроме странного воззрения на *занимательность*, г. Тимаев отличается еще тем, что очень смело говорит ложь о предметах, которых не понимает и о которых даже без ущерба сущности дела мог бы не говорить вовсе. Напр., по его мнению «изгой — были князья, недовольные своими уделами и желавшие приобрести новые земли!» (стр. 28). В другом месте он утверждает, что только «при дворе Владимирском появились разные придворные чины — бояре, гридни или мечники» и пр. (стр. 37). Еще пример: Владимир Мономах начал войну с Византией, но эта война скоро прекратилась, *потому что* Византийский император Алексей Комнин прислал Владимиру подарки: золотую Мономахову шапку, золотую цепь, бармы, скипетр и державу (стр. 33). Любопытно, как он начинает рассказ о Петре Великом: «О Петре были различные предсказания. Один юродивый говорил царю Алексею Михайловичу, что его сын Петр будет Пахом с большим костью, и все его *будут бояться*; ученый иеромонах Симеон Полоцкий, св. Дмитрий Ростовский и многие иностранные ученые предсказывали по звездам, что *явится великий герой*. И действительно (!!!) Петр уже в юности *высказывал ум и способности*» (стр. 139). Скажите,

чему тут более удивляться: невежеству, дерзости или бестолковости рассказа?

Вообще, сверх всех означенных достоинств, «Изложение русской истории» отличается постоянно бестолковостью, чуть не безграмотностью фраз. Можно ли так писать: «священники ходили по городу и проповедовали истины христианской веры по греческому обряду» (стр. 19). «Король Сигизмунд III хотел покорить восточную Русь, где в это время происходили смуты самозванцев, но не имел успеха: он был отбит нижегородскою ратью под предводительством Мишина и Пожарского» (стр. 59). (Каково? Мишин и Пожарский сражались с Сигизмундом!) «Михаил Федорович с пятилетнего возраста жил вместе с матерью в монастырях и в поместье Домнине. Здесь (?) однажды поляки хотели убить юного Михаила Федоровича, но крестьянин Иван Сусанин спас его; с этого времени (?) Михаил Федорович поселился в Ипатьевском монастыре и отличался (с этого времени?) добродушием и смирением» (стр. 123). И такими-то фразами вся книга написана! А между тем по ней уж кто-то учится! Она недаром составлена: это чувствуется по заключительным словам предисловия, что «учебник этот назначен преимущественно для женских учебных заведений, и если он принесет малейшую пользу учащимся, то исполнит (учебник исполнит?) искреннее желание сочинителя».

А если он принесет пользу не малейшую, тогда не исполнит искреннего желания сочинителя?

XXX. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ ВОСПИТАНИЯ.

Вкратце изложил для семейства и школы Н. А. Миллер-Красовский, кандидат С.-Петербургского университета по факультету историко-филологических наук, классный надзиратель при Гатчинском Николаевском сиротском институте. Издание автора. Спб 1859¹.

(Обращаем на эту книжку внимание тех благородных оптимистов, которые слишком много мечтают о благотворности нашего университетского образования. Они полагают, что университетский курс сам по себе уже способен сделать человека гуманным и благородным, придать его мысли ясность, твердость и последовательность, освободить его от нелепых заблуждений, невежественно передаваемых детям глупыми няньками, и пр., и пр. Пусть же они, благородные мечтатели, познакомятся с воззрениями и логикой Миллер-Красовского и увидят, до каких позорных нелепостей могут у нас доходить люди, с успехом кончившие курс в университете.

Да, книжка г. Миллер-Красовского делает такой позор высшему нашему образованию, более которого трудно сделать). Автор сам себя на заглавном листе своей книги титуловал *кандидатом* университета; значит, он был в своем курсе одним из лучших студентов. Он поступил в классные надзиратели Гатчинского института и 12 лет, как видно из книги, занимался делом воспитания: следовательно, он не отвратился от науки и просвещения для житейских целей, как делают многие другие, учащиеся в университете только *для прав*, т. е. для чина. Мало того, он и свою воспитательную обязанность исполнял не машинально, не из-за того только, чтобы иметь средства жить как-нибудь; нет — он размышлял о своем деле, хотел осмыслить свое назначение, доходил до общих определений, наконец, даже написал и издал сочинение об основных законах воспитания. Можно бы, кажется, ожидать чего-нибудь хорошего. (Решительно, он мог и должен

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. VI. После этой блестящей рецензии имя Миллер-Красовского стало символом обскурантизма и азиатчины. «Искра» и ряд других журналов сделали Миллер-Красовского объектом для карикатур и статей, направленных против этого фельдфебеля от педагогики. — С. К.

был принадлежать к числу лучших студентов университета во время своего курса.)

А между тем, посмотрите, что говорит он о предмете, которому посвятил себя специально, — о воспитании. В прошлом году мы представляли читателям образец обскурантских, молчалинских понятий из диссертации другого г. Миллера, Ореста. Но диссертация г. Ореста Миллера, несмотря на свою пошлую бездарность, была, по крайней мере, написана довольно грамотно и не решалась пускаться в практическую сферу, довольствуясь восхвалением молчалинских добродетелей только в теории. Г. Миллер-Красовский, основываясь на собственной *двенадцатилетней* практике, прямо преподает воспитателям и юношам правила практической деятельности, уверяя, что он основывается «на св. вере и на самой жизни» (стр. 69). Даже в газетной публикации о своей книге он прибавляет, что *«педагогия краткая эта весьма важна и полезна, потому что изложена по опытности из русской жизни»* (см. «Спб. вед.» № 118). Но, несмотря на такую авторскую рекомендацию, какое дикое смешение самых разнообразных понятий представляется в его книге! *Жизни* в ней нет вовсе, и видно, что автор о жизни вовсе не заботился, сочиняя свои правила: так в них мертво и формально. О св. вере часто упоминает г. Миллер-Красовский; но и ее внушениями он не пользуется так, как бы следовало. У него встречаются правила, им самим придуманные и отличающиеся чрезвычайно мрачным характером. Мы, конечно, если бы и хотели, то никак не могли бы упрекнуть автора за некоторые места, напр., за его общее понятие о немецкой и русской истории, выраженное им на стр. 5—6:

«Воспитание по цели и по содержанию может служить зеркалом истории каждого народа. Немцы, напр., воспитывали человека, развивая его индивидуальные силы *не для государства*, а для всего человечества. Такое слишком отвлеченное стремление теперь оказывается не практическим как в единичном человеке, так и в целой Германии, где, при всех ее достоинствах, недостает единства и сосредоточенности сил. Совсем другое мы видим в России. Богатая история русского народа постоянно развивалась из двух начал, красноречиво и сильно выражавшихся в минуту отечественной невзгоды. Это именно наш народный девиз: «за веру и за царя».

Такие рассуждения должно признавать вполне благонамеренными, и мы нарочно их выписали, чтобы с самого начала дать читателям понять, что г. Миллер-Красовский, по своим основным убеждениям, не принадлежит к числу людей *неблагонамеренных*. То же самое должны мы сказать и о следующем месте, рассуждающем, хотя довольно безграмотно, о хранении старинных обычаев:

«Школьное знание отечественной истории всегда останется в молодом человеке мертвым, оно не перейдет в его кровь, если семейная дисциплина не заставила его благоговеть перед обычаями, правами и делами, — как семейных, так и народных предков. Тут

мы понимаем *не одних гербов, не громких торговых фирм*; нет, — и в крестьянской избе отцы и деды должны служить *путеводительными точками* для молодого поколения. От стариков оно должно учиться верно служить богу и царю. Эта мысль — основа воспитания» (стр. 21).

Благочестие и кроткая благонамеренность автора выражаются и в следующем месте, восставать против которого мы также не смеем:

«И мы говорим: воспитывайте естественно, да только в той мере, как оно согласно с законами св. церкви и отечества. Дисциплина налагается на нас свыше, и потому уже верующий человек не рассуждает, почему оно так и не иначе. А если он сумеет заглянуть в человеческое сердце, так он действительно там найдет много такого вредного и лишнего, что искоренимо одною строгою дисциплиною» (стр. 26).

Чувство патриотизма, которого нельзя порицать, и смирения, которому нельзя не удивляться, видно и в следующей заметке автора о наградах ученикам:

«Во Франции педагогия громкими, щедрыми наградами развивает самолюбие до тщеславия; у нас награда действительная, потому что освящена *смирностью*, как св. церковь и требует этого: она большею частию раздается благословляющею рукою духовной особы» (стр. 41).

Нельзя также не отдать справедливости чувству благочестия, которое согревает г. Миллера-Красовского, приводя его к следующим положениям, напечатанным в его книге нарочито крупным шрифтом:

1) *Каждое крещеное дитя принадлежит св. церкви и потому занимает законное место между миром.*

2) *Каждое крещеное дитя растет под священным действием святых таинств крещения, следовательно, оно имеет полное право и на уважение мира* (стр. 43).

Если строки эти показались вам слишком крупны, — вина не наша: таким шрифтом почтены они у самого автора.

Объясняя свои крупные положения шрифтом более мелким, г. Миллер-Красовский прибавляет:

«Дитя есть божие достояние: отказывать ему в уважении христианское благочестие запрещает. Родители разумнейшим образом возбуждают и развивают это чувство, — если, напр., день ангела, день рождения дитяти всегда празднуется благодарственным молебствием, если дитя получает подарок и другие маленькие преимущества. Под таким направлением дитя поймет, что оно также имеет значение, также принадлежит церкви и любимому богом» (стр. 43).

Делая честь благочестию автора, эти мысли совершенно согласны и с общими его воззрениями, выражаемыми, напр., в следующих строках:

«Закон природы уж таков, что свету противоречит мрак, теп-

лоте — стужа, оазам — песчаные знойные степи. Но творец мудро устроил все. Поставив человеческий разум для уравнивания и поборения враждебных физических сил, он и человеку также дал возможность развить разум. Человек от бога получил закон, его откровение и с тем вернейшее средство побороть собственные зародыши нравственного мрака, зноя и холода. Всемирная история ясно доказывает нам, что там, где человек отступал от закона, господь и карал его в той мере, в какой истина нарушалась» (стр. 44).

Но проводя в своей книге общие идеи, заимствованные, по выражению автора, «из русской жизни и веры», г. Миллер-Красовский доходит до крайностей столь нелепых, что трудно поверить, чтобы дошел до них человек, с успехом кончивший курс наук в университете. Он постоянно вооружается *на немцев* (г. Миллер-Красовский!), говоря, что они *омрачены руссовскими плеведами* (стр. 44) и филантропическими тенденциями и вследствие того толкуют учащимся *про их права*. Это вменяется им в большое преступление г. Миллером-Красовским, который свои собственные воззрения развивает вот в какой последовательности:

«Но если же воспитатель должен довести питомца — будущего гражданина, — до сознания, что права человека преимущественно измеряются исполнением гражданских обязанностей; и если всякая гражданская обязанность есть не что иное, как безусловное подчинение нашей индивидуальной воли правительству и отечественным законам, то само собою разумеется, послушание, требуемое воспитателем от питомца, будет основой и гражданского послушания. Самоограничение и самоотвержение — главнейшие действователи в воспитании: они вырабатывают в молодой душе способность подчиняться общенародным целям. Этим же подчинением под общее мы и в свою очередь пользуемся общими нравственными, умственными силами и общим покровительством, т. е. благостию церкви и государства» (стр. 8).

Сколько можно понять из неграмотного изложения, автор хочет сказать, что человека нужно воспитывать единственно для государства. Иначе сказать — нужно подавлять в нем личную волю, с малолетства заглушать всякое сознание своих прав (кроме только приведенных выше празднований дня ангела, рождения и пр.) и целью всего воспитания поставить дисциплину и субординацию. Так именно и полагает г. Миллер-Красовский. В конце книги, сводя к одному результату все свои положения, он ставит четвертым основным положением следующее:

«Воспитание и образование, по форме и содержанию, не что другое, как одно повиновение» (стр. 69).

Даже родительской и детской любви он не оставляет места в воспитании без дисциплины. С цинической грубостью, с самым варварским неуважением к лучшим чувствам человеческой природы г. Миллер-Красовский говорит (стр. 27):

«Мы не станем более доказывать, что одна дисциплина про-

чит родителям детскую любовь; смысл ее лучше всего выражен непреложною педагогическою истиною:

Повинуясь, дети учатся любить (но не наоборот)».

Мало этого, г. Миллер-Красовский считает вредным даже то, когда детям объясняют, почему они должны сделать то или другое. *Не рассуждай, а исполняй!* — огромными буквами напечатано на 33 стр. его книги. И этому (страшному) изречению предшествует следующее рассуждение:

«Мы часто замечаем, что родители облегчают людям повиновение, убеждая их в воспитательской какой-либо необходимости причинами и доводами. *Это, в сущности, то же самое, что освобождение от всякого повиновения, потому что убежденное дитя уж более не слушается родителей, а причин, резонов, и* таким образом только привыкает резонировать... Слабая мать, слабый воспитатель, поясняющие детям свои требования резонами и причинами, только снисходят на степень покорных слуг перед детьми; зато последние нередко и делаются маленькими деспотами. Нельзя вообще допускать ни под каким видом идею равенства между воспитывающим и воспитанником; оно несогласно с заповедью. Мы, однако, сами часто доводим ребенка до греха именно тем, что возбуждаем нашими вечными резонами в нем охоту возражать. Дитя, привыкшее к возражению, мало-помалу усваивает себе право переговоров. *А что же возражения, переговоры, как не идея равенства!*

«Положим, убежденное дитя действительно и покорилось необходимости, так оно сделало это, уж *не повинуясь высшей воле, оно покорилось собственной, самоугодной силе сознания* (как это печально!) При таком направлении дети не только легко лишаются необходимого благоговейного чувства к воспитателю; они и всю жизнь страдают... Если мы признаем истину, что привычка много значит и что человек всегда и постепенно доходил от малого до великого, то здоровое воспитание и не *допустит резонов у детей*. Оно непременно установит для всех воспитываемых без разбора возраста и сословия — разумное правило:

«НЕ РАССУЖДАЙ, А ИСПОЛНЯЙ!»

Как видите, г. Миллер-Красовский вовсе не хочет, чтобы дети слушались *резонов*. Нет, пусть их слушаются чужих приказов, не смея и думать о том, разумны или нет эти приказы. Повиновение, дисциплина — вот основа и цель воспитания. А добиться повиновения можно не приучением детей к разумному согласию с волею воспитателя, к внутреннему одобрению его требований, а просто наградами и наказаниями. Награды (т. е. внешнее одобрение, знаки отличия и т. п.) г. Миллер-Красовский признает необходимым и единственным стимулом всякой деятельности человеческой. Он говорит:

«Карамзины, Пушкины, все, кто только *не* (т. е. *ни*) записан

в (т. е. на) золотых скрижалях истории, наверно не возвеличили бы своими дарами человеческого достоинства, если бы им с молодости твердили: ты работай, трудись, — но награды не жди! (Какой же награды? Понятие автора об этом отчасти объясняется следующим, тут же приводимым у него примером). И гениальный Суворов, после бессмертных подвигов русского оружия в Италии, писал еще из Италии нашему посланнику при лондонском дворе: «Пришлите мне подвязок» (стр. 38).

Страсть получать знаки отличия и всякие награды очень похвальна, с точки зрения г. Миллер-Красовского, который высочайшую степень достоинства человека поставляет в *смирненности*. К приобретению *смирненности* должен, по его мнению, каждый человек стремиться, как к идеалу человеческого совершенства. С одушевлением говорит он на этот счет: «Легко может быть, что иной яркий луч, иной прекрасный цветок в нашей литературе рано померк, рано увял от горделивой воли, от недостатка в благочестивой смирненности. Так, например, в произведениях Лермонтова, *любимом* поэте молодежи, мы находим естественную силу и красоту, отголоски величественной кавказской природы: но зато весьма редко встречаем в них нравственную силу — смирненность» (стр. 16). Без *смирненности* же человек погиб, по мнению г. Миллер-Красовского; от недостатка смирненности и вследствие «плевел филантропизма» германский народ много бедствовал, и «мудрено ли после этого, если Наполеон двумя ударами, при Иене и Ауерштедте, покорил Пруссию?» (стр. 23). Опасаясь, как видно, чтобы и Россию не постигла столь же печальная участь, г. Миллер-Красовский очень подробно толкует о разных наказаниях, посредством которых можно произвести в детях смирненность и отучить их от всякой претензии на какие-нибудь права. Как и следовало ожидать, г. Миллер-Красовский очень одобряет розгу, но в ней он видит некоторые неудобства, состоящие в том, что процесс сечения берет много времени. Против карцера г. Миллер-Красовский восстает решительно, находя, что он не убьет, а скорее «укрепит молодую грешную волю».

«В школе еще карцер играет важную роль: он, по мнению многих педагогов, потому полезен, что молодой грешник может на досуге удобно обдумывать свою вину. Мы же держимся совсем другого мнения: наша *двенадцатилетняя практика* говорит нам, что продолжительное наказание большею частию не только бесполезно, но даже способствует зачерствению, озлоблению молодой натуры. *Быстрое, моментное действие же воспитателя всегда более потрясет*, чем систематически задуманные приемы и способы. *Наша главная задача* единственно состоит в том, чтобы *предать смерти* молодую грешную волю, а не давать ей на досуге, во время дрящегося наказания, укрепляться. Это, как уже сказано, достигается одною быстротою, основательным, *сильным моментным потрясением*» (стр. 50).

Что же понимает автор под *сильным моментным действием*,

пользу которого доказала ему двенадцатилетняя практика? Не розгу, читатель, не розгу: она кажется все еще не довольно сильным и быстрым средством. Двенадцатилетняя практика убедила г. Миллер-Красовского в пользу другого более действительного способа наказания, именно — *пощечины!* В доказательство благодетельности пощечины, или, точнее, *трех пощечин*, г. Миллер-Красовский рассказывает даже *быль*, которую мы представляем читателям во всей ее первобытной красе, не омрачая ее ни одним замечанием... По нашему мнению, всякая прибавка, всякий знак вопроса много бы отнял у этого неподражаемого рассказа, способного возмутить самого невзыскательного человека, даже выросшего в строгих правилах старинной бурсы или бывшего кантонистского положения. Вот рассказ г. Миллер-Красовского в том виде, как он напечатан в его книжке, на стр. 53—55.

БЫЛЬ

«В семье отец и мать часто давали детям своею неладницею соблазнительные примеры. Не то, чтобы старики вечно ссорились; этого не было. Но отец, бывало, придет домой из должности и начинает ворчать на детей и на жену: то нехорошо, третье, десятое. Дети, разумеется, привыкли бояться вечно недовольного отца и мало-помалу потеряли любовь к нему, ласкали одну свою нежную, добрую мать. Редкий день не проходит без отцовского наказания; а дети, как были ленивые, задорные, так и оставались. Когда отец умер, для матери уж трудно было мудро и твердо править своим царством. Один из мальчиков в особенности много озабочивал ее: два года в классе сидел и все не знал таблицы умножения. Тут надобно было препоручить его опытному человеку, что и сделали. Учитель слегка начал свое дело, приходит в дом только на два часа, был добр, мягок, ласков, как следует; потому мальчик привык скоро к порядку, хорошо занимался. Но увы! чрез месяц старинное упрямство опять появилось: сынок попрежнему не слушался матери, спит сколько угодно, на каждое замечание возражает матери, просто не боится. Эта комедия продолжалась неделю; мать не хотела жаловаться учителю, надеясь, что ее наставления вразумят упрямя. Однажды учитель приходит на урок в 10 часов утра и застаёт все семейство еще за кофеем, кроме Пети. Мать посылает за Петей, — Петя не идет, не хочет кофея. Учитель сам, наконец, требует чрез меньшого брата Петю к столу, ему приносят ответ, что Петя не идет и basta. Все замолкло, — мать и дети покраснели, — учителю тоже неловко стало. Как тут быть? — Случай необычайный, а между тем и для других дурной пример. Учитель, хотя и нехотя, отправляется в комнату Пети, все надеясь еще, что грешник сконфузится, покорится ему. Не тут-то было. — Зачем ты к кофею не явился? — Я, я, не хочу!!» — Как ты не хочешь?? Вот тебе! — Петя с такою быстротою получил

три пощечины, что совсем растерялся, заплакал и давай просить у матери прощения. Нужно заметить, что он прежде не умел каяться. Покоренный витязь весь день плакал, хныкал, но дело было кончено. Петя познал, что вдаваться в новую борьбу с ласковым наставником ему не по силам, и пошел себе хорошо, стал любезным, прилежным воспитанником, нежно любящим сыном. Если же употребляли розгу, что берет больше времени, чем скорая осторожная пощечина, то мальчик 12-ти лет имел бы время собраться с духом, вынес бы казнь и остался бы упрямым. Прежние частые отцовские побои вбили в Петю упрямство; *благоразумный беспристрастный наставник же основательно вылечил Петю тремя пощечинами.* Кто усомнится или упрекнет нас, что этот рассказ не был, а выдумка, тот наверное не заглядывал в жизнь, тот силен одними кабинетскими теориями. Мы повторяем: личность воспитателя много значит; она-то решает самые трудные проблемы педагогики.

Прочитав эту быль, припомните, что автор сам — классный надзиратель в одном из наших учебных заведений, припомните его слова, что убеждение относительно моментного действия «*сложилось в нем так твердо и непоколебимо вследствие двенадцатилетней практики*», припомните, что он принимает правило «*не рассуждай, а исполняй*» и требует безусловного повиновения своей воле, признавая, что успех воспитания зависит от личности воспитателя, употребляющего сильные моментные действия, — припомните все это и пожалейте, вместе с нами, об участи несчастных детей, которых злая судьба бросает в руки такого воспитателя. Что может быть жалче и безотраднее их положения? От них требуют повиновения; но повиноваться воспитателю по любви к нему г. Миллер-Красовский считает вредным, повиноваться по убеждению в разумности приказа тоже считается опасным; представлять возражения, обнаруживать самостоятельность воли, — это уж такое преступление, за которое г. Миллер-Красовский карает детей «*сильным моментным действием*». Бедные, жалкие дети! Что-то выйдет из вас, когда к вам прилагается постоянно такая система воспитания!

А между тем г. Миллер-Красовский — кандидат университета по факультету историко-филологических наук: свой образ действий употребляет он сознательно и обдуманно; в «*двенадцатилетней практике по моментным, потрясающим действиям*» он не боится признаться печатно и даже попрекает *кабинетскими теориями* людей, которые не захотят согласиться с ним в благотворности пощечины или трех пощечин! Что же после этого делается в тех темных уголках теми темными личностями, которые о себе не печатают?

XXXI. НОВЫЙ КОДЕКС РУССКОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ МУДРОСТИ.

(Наука жизни, или как молодому человеку жить на свете,
Ефима Дыммана, Спб 1859¹).

Время от времени являются у нас мудрецы, желающие быть руководителями молодых людей на жизненном поприще. Большею частью это бывают люди, искушенные долгим опытом жизни и оттого смотрящие на все несколько мрачно. Иные доходят даже до того, что, вместо всяких советов, предписывают только угрозы и побои. Таков, например, долженствующий быть знаменитым г. Миллер-Красовский (о котором мы говорим в этой же книжке), полагающий всю надежду воспитания в *пощечинах*. Но не таков г. Ефим Дымман, составивший «Науку жизни». Его направление очень мягко и благодушно. О детях, напр., он говорит следующее:

«Телесно детей никогда не наказывать, *в отвращение грубых чувств и упрямства и ожесточения*. Какова бы ни была вина детей, не делать из того ни шума, ни криминала, никогда на них *не кричать и вразумлять* их всегда с ласкою, *толкая им тихо и ясно*, как поступок их вреден и какие из того могут выйти дурные последствия» (стр. 326).

Вы уже чувствуете расположение к автору, за такую гуманность и думаете, что г. Дымман далеко ушел от теорий г. Миллер-Красовского. С точки зрения г. Миллер-Красовского, подобные мысли должны представиться безумными и отчаянно-либеральными. Как! Не бить детей! Не кричать на них!! Вразумлять их!! Толковать им о вредных последствиях, какие может иметь их поступок!!! Что может быть ужаснее для верного *рыцаря трех пощечин*? Какое преступление может более этого возмутить его? Наверно, г. Миллер-Красовский скажет о г. Дыммане, что он «не заглядывал в жизнь и силен одними кабинетными теориями»; наверное сочтет его последователем «Руссовских плевел филантропизма».

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. VI. «По литературе, — пишет Добролюбов 4 июня 1859 г. И. И. Бордюгову, — смирился, потому что теперь новый цензор, но все-таки попробую кое-что. Не знаю, пропустит ли статежку об одной глупейшей книге «Наука жизни», посвященной наследнику российского престола» (см. «Материалы для биографии Добролюбова», М. 1890, стр. 514). — С. К.

Но формы, в которых проявляется житейская философия, могут быть очень разнообразны, нисколько не изменяя тем ее существенного характера. Прочитав «Науку жизни», мы видим, что Ефим Дымман в сущности не менее кого другого уважает молчалинскую теорию умеренности и аккуратности; безусловное повиновение он любит не менее, чем сам рыцарь *трех пощечин*. Но склад ума г. Ефима Дыммана более дипломатический, и оттого правила, предписываемые им, никогда не имеют такого жестокого характера и даже в грамматическом отношении не столь ужасны, как «Основные законы воспитания» г. Миллер-Красовского, восхищающегося своими *тремя пощечинами*. Г. Ефим Дымман отличается чрезвычайным житейским благоразумием и такою гибкостью ума и совести, какой может позавидовать любой дипломат. Вот отчего и происходит видимое различие его советов от предписаний мудрецов, подобных г. Миллеру-Красовскому. Но по самой ловкости изложения «Наука жизни» заслуживает того, чтобы на нее обратить серьезное внимание. В ней возведено в систему то, что у нас обыкновенно делается бессознательно; она представляет кодекс принятой ныне житейской нравственности. С этой точки зрения она очень любопытна, и мы считаем не лишним рассмотреть ее с некоторой подробностью.

Автор «Науки жизни», как открывается из разных мест книги, служил прежде в военной службе; дошел до степеней известных, соделался старцем, был женат, но теперь живет одиноко, имея в доме четырех человек: пожилую женщину, вроде ключницы, кучера, повара и лакея, которые беспрестанно между собою ссорятся и *просят расчета* у автора (стр. 242). Но г. Ефим Дымман и с этими беспокойными людьми умеет ладить так же хорошо, как он ладит со всеми на свете, и в этом-то умении со всеми ладить заключается его искусство общежития, которое хочет он передать молодым людям.

«Наука жизни» заключает в себе именно правила о том, как ужиться с людьми, приобрести общее уважение и нажить состояние. По благожелательности и по доброте своего сердца автор заботится о мире, тишине и общем благополучии; но опыт жизни, соделав его Талейраном, научил его не предаваться движениям своего сердца. «Прежде всего, — советует он юноше, — сделай себе всегдашним правилом: никогда не предаваться своему первому движению как в отношении людей, так и во всех твоих делах» (стр. 235). Вы знаете, что и Талейран говорил то же самое, прибавляя только резон: «*потому*, что первое движение всегда хорошо». Кажется, что и г. Ефим Дымман имеет ту же тайную мысль; но он не так прост, чтобы высказать ее прямо: опыт жизни научил его быть осторожнее и хитрее Талейрана. Вследствие того он и не говорит иначе, как языком дипломатическим. Юноши, которые будут читать «Науку жизни», непременно должны иметь это в виду. Для того, чтобы лучше понять ее, они могут даже составить небольшой объяснительный словарь употребительнейших

в ней слов. Напр., *лицемерие* в «Науке жизни» изображается постоянно под видом *вежливости*, *подлость* — под именами *угождения и искаательства*, *мошенничество* называется *ловкостью*, *подозрительность и малодушие* — *осторожностью*; кража всех видов — *пользованием обстоятельствами*, *шарлатанство* — *снооровкою*, и пр. И все это пересыпается, само собою разумеется, беспрестанными громкими воззваниями о честности, добросовестности, братолюбии, помощи несчастным и т. п. Словом, вся книжка составлена чрезвычайно дипломатически. Рассмотрим же сущность ее содержания, имея в виду сделанную нами оговорку относительно фразеологии автора.

Целью жизни поставляет г. Дымман приобретение житейского благополучия, т. е. общего почета, обеспеченного состояния и долговечности. Средства для этой цели предписываются самые практические, и притом такого свойства, что, по мнению самого автора, «для человека слабого духом могут показаться трудными». «Но, — продолжает он, — зато они верны и действительны, и мы с ними совершим дело чудное: приобретем любовь людей, повелителей мира; *честным образом* обеспечим себя состоянием и будем здоровы, счастливы и долговечны. А из благодарности ко всевышнему, даровавшему нам эти средства, будем помогать немущим и слабым, защищать правого и невинного и стяжаем имя людей добрых, честных и благоразумных» (стр. 344). Этими словами оканчивает автор свою книгу, и вы видите, что он хлопочет о добре и честности. Слушайте его, и вы будете долговечны, богаты и всеми уважаемы, оставаясь честным человеком. Автор уверен в этом, и, как нам кажется, не напрасно. С полным и горячим убеждением (хотя и несколько витиевато) говорит он в начале книги: «Прежде приступа к нашему делу, весьма серьезному и очень далекому от всякого пустословия и от всякого сцепления забавных, скуки ради приключений, скажу я тебе, юноша, *что ни в чем так свято и положительно не уверен я, как в пользе и добре, приносимых мною в дань прекрасному нашему юношеству этою книгою*; что ни над чем не трудился я с таким душевным посвящением, как над нею, и что ничего в жизни пламеннее не желаю я, как того, чтобы юное наше поколение вполне ею воспользовалось» (стр. 13). Мы не станем до времени выражать нашего мнения о том, желательно ли, чтобы в самом деле кто-нибудь воспользовался правилами г. Ефима Дыммана. Но мы смело можем сказать, что *кто принимает конечную цель автора* — всеобщее уважение и обеспеченное состояние, — тот найдет в его книге много практически полезных советов, очень ловко примененных к духу современного нашего общества. Представим некоторые из них нашим читателям и потом посмотрим, какое значение могут иметь они в русской жизни, между русскими людьми, поставленными так, как они поставлены при современном нашем общественном устройстве.

Прежде всего заметим, что г. Дымман имеет в виду людей

не обеспеченных и независимых, а таких, которые должны чего-нибудь добиться в жизни. Поэтому он очень сильно напирал на необходимость людям трудиться, сберегать свои силы, не пьянствовать, не восставать против начальства, не верить ворожеям и сновиденьям, не буйствовать, не предаваться неумеренно ласкам женщин и пр. Нельзя не согласиться, что все подобные советы очень благоразумны с какой хотите точки зрения. Выражает их автор очень сильно и подтверждает примерами еще более сильными. Напр., вот что говорит он о ласках женщины:

«Я был очевидцем, как один здоровый человек, предавшись неумеренно ласкам женщины (чему был очевидцем г. Ефим Дымман!!!), без малейшего страдания вдруг почувствовал бессилие и ослабление памяти, возраставшие всякую минуту в такой степени, что на *другой день* он не мог даже припомнить слов к разговору, а на *третий* его уже не было в живых» (стр. 340).

Видите — как скоро!.. Есть нравоучительная книжка: «Сорок лет пьяной жизни»; так в той вред пьянства доказывается тем, что человек, пьянствовавший *сорок лет*, наконец сгорел... А у г. Ефима Дыммана, — как только человек предался неумеренно ласкам женщин, так на другой же день память потерял, а на третий уж и богу душу отдал.. Пример, в самом деле, поразительный.

Но кроме отрицательных советов, г. Дымман дает юноше и положительные правила. Сущность их заключается, как он сам говорит, «в трех главнейших откровениях — *угождении, умеренности и труде*» (стр. 287). Все три должны быть тесно связаны в жизни и одно другому помогать. Трудиться должен человек, угождая другим, чтобы достигнуть цели своих стремлений; но в стремлениях всегда должен быть *умерен*. Мир и жизнь, по мнению автора, превосходны. «Какова участь, каков удел человека на земле! — восклицает он. — Целый мир, вся планета, вся земля дана ему на его пользу, для его наслаждения, для его счастья. Наша жизнь есть радостнейшая, прелестнейшая жизнь, и целый мир даровал нам господь на услаждение ее» (стр. 132). Надобно только не искать невозможного, довольствоваться тем, что есть, и не идти против людей, наших братьев, обладателей мира. «Не слушай неблагоприятных, — советует г. Дымман, — которые корчат молодца против начальства, против существующего порядка. Каков бы ни был этот порядок, но как установление людское он совершенным быть не может никогда; равным образом — с постепенным просвещением и устройством самого гражданского общества и он не может не улучшаться» (стр. 112). Не правда ли, что совет г. Дыммана очень практичен и вполне согласен с теориею угождения и умеренности?

С тою же последовательностью своим началам г. Дымман рассуждает и о труде. Он признает труд полезным для здоровья и, кроме того, велит заботиться об исполнении всякой, даже самой ничтожной, обязанности, *потому* что «нет такой маловажной

должности, в которой неутомимо, всегдашнею деятельностью нельзя было бы обратить на себя внимания и милостей начальства, а за труды не получить награды и повышения» (стр. 118). Впрочем, убиваться над работой, заботясь о пользе самого дела, г. Дымман не заставляет. Напротив, он дает такие советы: «Дела исполняй всегда открыто, торжественно, сохраняя все временем принятые обряды; это *налагает на исполнителей* (что?) и удерживает их в строгом порядке. *Держись крепко формальности*, — она часто наводит на важные обстоятельства и указывает ход делу. *Ничего не делай на словах*, а все дела должны быть ясно изложены на бумаге и облечены в законную форму, крайне необходимую для справок» (стр. 273).

Вообще, как во всех своих рассуждениях, так и в самых советах относительно труда г. Дымман является, так сказать, квинтисмом. Он сознает, например, что правда почтенна, что добро делать следует, что трудиться надобно честно и т. п. Но, поставив себе целью искусное общежитие, он признает благоразумным и необходимым делать уступки принятым в обществе требованиям, плыть по течению, не покушаться ни на какие перемены. «Правда есть свет яснее солнца, совершенство, свойство божества! Сладка жертва, приносимая правде, и сладко отстоять ее!» — восклицает г. Ефим Дымман и тут же прибавляет: «но с правдой, как с бритвой, надобно обходиться осторожно; в противном случае она зарежет». По мнению г. Дыммана, человек, как существо разумное, должен стремиться к правде; но, как существо ограниченное, слабое, должен к ней стремиться только тогда, когда это у *места и к стати*; «во многих же случаях надобно укротить свой крик против неправды и держать язык за зубами» (стр. 156—157).

Как видите, у г. Дыммана все добрые стремления признаются, но только в той мере, в какой они могут достигаться без малейшего расстройтва заведенного порядка. Как скоро моя правда или честность могут кого-нибудь задеть или мне самому послужить помехою в моих делишках, я волен отказаться от своей правды, и не только волен, но даже должен, если хочу показаться г. Дымману неглупым человеком. По его соображениям, очень логическим, ясно выходит, что умным человеком нужно считать только того, кто умеет нажить состояние. Вот слова г. Дыммана (стр. 177):

«Можно ли удивляться, когда люди, проведая, что у кого-нибудь есть много средств к жизни (денег), хотя бы без всякой надежды получить из них и самонаименьшую частицу, низко тому кланяются и оказывают величайшее уважение? Не только невозможно, но по самой строгой справедливости нельзя не уважать того, у кого много средств к жизни, потому что если он приобрел эти средства, или, лучше сказать, этих свидетелей ума сам, то нет сомнения, что он человек умный, а умных людей должно уважать. Если же эти средства к жизни он не сам приобрел, а получил их по наследству, то из уважения как к его умному деду и прадеду, их приобретшим, так равно и к самим этим, в его

распоряжении находящимся средствам, нельзя не уважать его.

«Чрезвычайно много есть людей, пользующихся в свете репутациою умных, которые, пройдя поприще своей жизни, живут в большой бедности, т. е. без средств к жизни. В великость ума этих людей я верить не могу, как потому, что истинно умный человек должен скорее и ловче найтись к приобретению средств к жизни, как самой необходимейшей потребности к существованию, чем глупый, так и оттого, что гораздо легче прослыть в свете глупому — умным, чем честным образом (!) нажить состояние: только ловко пусти людям пыль в глаза, то они тебя и запишут в умницы, ибо им это ничего не стоит; но чтобы от них получить средства к жизни, то надобно по крайней мере пустить им пыль в глаза золотую. Я сам не богат именно оттого только, что во время моей деятельной жизни не довольно был сметлив».

Автор «Науки жизни» хлопочет, однако же, о том, чтобы нажить состояние не иначе, как честным образом. Взятничество, казнокрадство, грабеж, делание фальшивой монеты — он признает деяниями преступными и низкими. Но что же он понимает под честным наживанием состояния? Опять ту же угодливость, умеренность и аккуратность. Он говорит, что «хитрое поле житейское мы должны пройти в полной и непосредственной зависимости от людей, наших непостижимых братьев, и непременно по их кодексу, называемому общежитием... Это хитрое общежитие, базис нашей жизни, есть тончайшее, какое только мог придумать людской ум, поведение человека в отношениях его к людям всех сословий и состояний» (стр. 189). Понимаете ли дипломатику науки жизни по г. Ефиму Дымману: грабеж и взятки — довольно грубые средства обогащения, и потому они не приняты в общежитии, которое состоит в тончайшем поведении. Именно этому тончайшему поведению тончайшим образом и учит г. Дымман. Вот некоторые черты его.

При первой встрече с незнакомым человеком всегда нужно смотреть, не переодетый ли это разбойник и неблагонамеренный фискал. Это правило выражено у г. Дыммана на 235 стр. следующим образом:

«Вмени себе в неизменный закон при первом знакомстве с каким бы то ни было человеком тотчас спросить себя самого и следить внимательно о том, точно ли тот, кем он называется и кого собою представляет: может быть, это переодетый мошенник, плут, разбойник, неблагонамеренный фискал, который хочет от тебя что-нибудь выведать и вовлечь тебя в худое дело, обыграть или обворовать или иным каким-нибудь образом сделать тебе несчастье».

И не только с незнакомыми, но и вообще с людьми надобно быть крайне осторожным:

«Будь всегда как можно более осторожным с людьми во всех делах. Но более всего надобно осторожности в словах: никогда

ни с кем не говори о политике и не рассуждай о правительстве; это самый опасный разговор; в нем могут представить твои слова совсем в другом виде и оклеветать тебя, и через то одним разом можешь ты безвинно потерять все и даже самую жизнь» (стр. 239).

В служебной деятельности г. Дымман предписывает — в одну сторону покорность, в другую — строгость.

«В отправлении своей обязанности беспрестанно помни, и всегда над ними трудись, два главных обстоятельства: 1) *безусловно угождать своему начальнику* и 2) *держат всех подчиненных в порядке и повиновении*.

«Для этого первым твоим долгом будет узнать в точности и подробнейшим образом все свое начальство, *порознь* каждого: их методу по службе, характер, правила, *образ мыслей, их слабости, семейную жизнь и связи*. Потом, *каково бы ни было твое начальство, хорошо или худо*, должен ты, *сображаясь с обстоятельствами*, действовать так, чтобы *всене непременно снискать его доброе к себе расположение*, потому что если начальство тебя не жалует или имеет о тебе дурное мнение, то твоя служба пропала, хотя бы ты и был гением своего дела и исполнял его наилучшим образом. Более всего в этом случае надо ладить с окружающими твоих начальников, потому что, хотя и можно временно приобрести милостивое расположение начальника без их пособия, но, при малейшем их к тебе неблагоприятстве, как начальник твой ни был совершенен, правдив и строг, они непременно найдут случай его против тебя вооружить».

С подчиненными г. Дымман советует обходиться ласково и справедливо, но только не позволять им непокорности. «Если в ком-нибудь из твоих подчиненных заметишь ты *хотя малейшую тень непокорности, неблагонамерения или невнимания к твоей власти*, то следи за всеми его действиями, особенно и неупустительно всякую минуту». Если он тотчас раскается, то на первый раз можно простить его и только продолжать следить за ним. Но, «несмотря ни на какую личину преданности, если ты заметишь за твоим подчиненным *самомалейшее недоброжелательство или непокорность* в другой раз, то представь об нем начальству как о человеке *неблагонамеренном и для службы вредном*» (стр. 268).

Заботливость г. Дыммана о юноше не ограничивается общественной его деятельностью, а проникает и в жизнь семейную: он дает наставления относительно женитьбы. Нельзя не поблагодарить его за те золотые правила, которые предписывает он молодым людям: «Женись, — говорит, — никак не ранее 35 лет, *потому что, женившись моложе (напр., 34-х лет), мог бы ты иметь пятнадцать и более детей, что составило бы тебе тяжкое обременение*» (стр. 306). «Выбирая жену, советуйся с людьми почтенными. Если ты беден, то не женись на девушке без приданого: это есть злодейство хуже разбоя, криминал, непростительное малодушие» (стр. 301). Но всего драгоценнее в этом отношении глава под названием: «Спасайся!». В ней заключается следующее

мудрое правило: «Случится с тобою, молодой читатель, что какая-нибудь девица прельстит тебя при первой твоей с нею встрече, или что та, к которой ты был сначала равнодушен, начинает нечувствительным образом тебе нравиться, случится непременно, и не один раз». Что же делать в таком случае? — «Спасайся!» восклицает г. Дымман. «От девицы, начинающей нравиться, на которой ты по благоразумию жениться не можешь (а, по г. Дымману, ранее 35 лет всякому *неблагоразумно* жениться, значит, совет относится *ко всем* случаям подобного рода, бывающим *со всеми* молодыми людьми), нет другого способа спастись, как только от нее бежать и никогда с нею не встречаться». «Спасайся, спасайся, — повторяет автор, — уйди из того дома и никогда в него более ни ногой» (стр. 304—305). Истинно благодетельные наставления! Советую вам, читатель, принять их безусловно. По крайней мере, что касается до меня, то я до 35 лет намерен ими постоянно руководствоваться. Я буду спасаться и спасаться от девиц, которые мне станут нравиться. Иначе, — шутка ли, — я могу, пожалуй, иметь к 35 годам «пятнадцать или более детей», что, действительно, составит для меня немалое обременение!

Но всего лучше в книге Ефима Дыммана те места, где он говорит об *искательстве* и *угождении*. Тут он возвышается до самого восторженного пафоса.

«Угождение, угождение! (так восклицает г. Ефим Дымман). Божественный дар, небесный отвод всех неудач и препятствий, нектар от жажды, небесная манна от голода, всесильное оружие, равно побеждающее и сильного и слабого, и доброго и злого, для которых нет ни врага, ни мстителя!

Вот в чем, юноша, заключается средство самое вернейшее из всех, ключ, свет, истинный генерал-бас науки жизни. Крепко и долго подумай над ним; и если ты будешь в состоянии *вполне* его постигнуть и *вполне* им воспользоваться, то в преуспевании твоём я тебе поручаю» (стр. 214).

И вслед затем автор начинает излагать известную мораль из «Горя от ума»:

«Во-первых, угождай всем людям без изъятия» и пр. В предложении г. Дыммана она представляет такой вид:

«Угождать надобно начальнику и подчиненному, сильному и слабому, умному и глупому, тому, с кем делаешь дела, и с кем, может быть, более не встретишься: своему слуге, мужику, всем и каждому, — *в том святом убеждении, что в каждом человеке, каков бы он ни был, лучше припасти для себя доброе расположение, чем ненависть*. Врагам своим нужно угождать вдвое, чтобы их превратить в своих друзей.

«Ты будешь в отношениях, а может быть и в зависимости у гордеца, обнаруживающего к тебе в присутствии всех явное презрение, у недоброжелателя, надрывающегося на твою пагубу; у завистливого, который будет сохнуть от твоих удач; у чудака,

упорствующего в самых *безумных и вреднейших* суждениях и поступках; одним словом, у людей, переполненных такими *чудовищными, уродливыми* и даже *злодейскими* влечениями (к счастью, такие люди довольно редки), что они тебя сначала поразят и отнимут у тебя к угождению им всякую надежду; но ты бодрости духа не теряй и к принятию от таких людей *всевозможных неприятностей* приготовь и предрасположи себя заблаговременно и решительно, на тот конец, чтобы никакое зло, как уже предвиденное, не могло тебя поразить. Потом дай с твердостью самому себе такой обет: «чем злее человек и его действие, тем более я должен изыскать мер и приложить старания к тому, чтобы *заслужить его к себе доброе расположение непременно и тем отвлечь от себя всякий могущий произойти от его злости вред*. Наконец, вмени своему самолюбию в торжество и славу — *снискать расположение к себе именно того, кому наитруднее угодить*» (стр. 215).

Вы скажете, что такое угождение людям негодным, даже *злодеям*, необходимо должно переходить в подличанье, должно соединяться с полным отсутствием в человеке совести и чести. Вы готовы осудить г. Дыммана, как проповедника безразличности. Но не будьте слишком торопливы: г. Дымман спешит предупредить вас. Он сам не менее вас ненавидит обман и подлость и вследствие того вот как объясняется с юношею относительно правил общежития:

«Боюсь я, чтобы ты, юноша, будучи, может быть, очень юным, этого всеми принятого общежития не понял превратно и не подумал, что надобно сделаться обманщиком или коварным лицемером. Нет, это две вещи совершенно разные. Для лучшего твоего уразумения привожу тебе пример: встречаешь ты, положим, *отъявленного недоброжелателя и во всем дурного человека*; но вместе с тем по его отношениям и степени, на которой он стоит, человека *сильного*; то вместо того, чтобы обнаружить к нему явную ненависть и отвернуться от него, ты *должен, не показывая к нему ни малейшего нерасположения, обойтись с ним учтиво и вежливо. Это есть общежитие*. Бесстыдные же и бесчестные обман и коварство суть слишком известные пороки, чтобы им приводить примеры» (стр. 190).

Ясно ли? От вас требуется только *общежитие*; а бесчестных поступков вам вовсе не предписывают. И отчего же не признать благоразумными и добродетельными, напр., следующих поступков, предписываемых юношам г. Ефимом Дымманом:

«Для вернейшего пользования обворожительным вниманием советую тебе, юноша, завести, *непременно завести* книгу, в которую должен ты вписывать, по алфавитному порядку, имена и отчества всех твоих начальников, товарищей и знакомых на тот конец, чтобы, *перечитывая от времени до времени*, мог ты каждого *называть по имени и отчеству*, что с твоей стороны будет очень учтиво и внимательно, а для тех, которых ты будешь так

величать, *чрезвычайно приятно*. Сверх того знание имен и отчеств будет тебя часто выводить из затруднения при надобности писать письма к старым своим знакомым, которых долго не видал.

«Пример. Обедаешь ли ты у знатного лица и, за столом, в общем разговоре, какой-нибудь *значительный человек*, с которым ты никогда не имел и не имеешь прямых сношений и сам не знаешь его имени и отчества, вдруг при всех *называет тебя, человека малозначащего, по имени и отчеству. Вообрази себе это живо, и ты поймешь, как было бы оно лестно и приятно для твоего благородного самолюбия*» (стр. 225).

В сношениях с людьми нужными и даже ненужными г. Дымман советует постоянно похваливать их, так как «похвала никогда ничего не испортит и так как нет человека, у которого не было бы чего-нибудь, стоящего похвалы». «Не опасайся, что кто-нибудь мог тем обидеться, и будь уверен, что как бы кто твои похвалы ни принимал, но последствия всегда выйдут одни и те же, т. е., что он к тебе будет расположен наилучшим образом. К этому еще надобно добавить, что если бы ты в беседе с кем-нибудь не находил предмета к разговору, то начинай смело хвалить его самого или его одежду, экипажи, лошадей, дом и все, что у него знаешь хорошего. Разговор, начатый таким образом, всякий станет продолжать охотно и всегда за него будет к тебе признателен. Такова человеческая природа!» (стр. 254).

Кроме похвалы г. Дымман советует пускаться в дело и *корысть*, т. е. невинным образом подкупать значительных людей.

«В знакомствах и отношениях с людьми значительными можно с умом и ловкостью употреблять самую ничтожную корысть с успехом, например: приворовать к стати приятный сюрприз их детям, поднести им какую-нибудь безделку нового изобретения, проиграть самые незначительные деньги в коммерческую игру, и другими подобными угождениями можно снискать расположение самого бескорыстного человека» (стр. 252).

Такое практическое правило выведено г. Дымманом из того наблюдения, что «к *несчастью*, теперь корысть сделалась сильнейшим двигателем всего человеческого рода» (стр. 252).

То же самое замечает г. Ефим Дымман и относительно гордости. Порок этот он считает «до того *безумным, отвратительным и неприличным человеку*, что так и хочется сказать гордецу: надменный, надутый, гордец! к чему ты гордишься? вразумись, заблудший»... (стр. 247). Однако же юноше г. Дымман не советует так отделять гордецов, а дает такое правило: «а гордцами смело повелевай *одним угождением*; им же угождать не трудно: знай *перед ними рассыпай* пустую похвалу и сделаешь из них что тебе угодно» (стр. 248).

Но довольно, кажется. Вы познакомились, читатель, с «Наукою жизни» и, конечно, исполнились уже благородного негодования к ее правилам. Вы находите, что они безнравственны, что изуверство и маккиавелизм их — возмутительны для честного человека, для

которого дороги убеждения, что житейская дипломатия «Науки жизни» в сущности есть не что иное, как последняя степень нравственного и умственного растрепанства... Воспламеняясь благородными чувствами, вы начинаете смотреть на автора «Науки жизни», как на что-то исключительное, чудовищное, долженствующее пугать людей, вы полагаете, что теории его так дики, что никого не заразят; вы даже свысока удивляетесь, зачем мы так долго останавливаем ваше внимание на такой ничтожной брошюре безвестного автора, не имеющего ничего общего с современными стремлениями нашего общества... Но успокойтесь, читатель, вникните в дело хладнокровно и примите, пожалуйста, во внимание несколько *обстоятельств*, которые мы вам сейчас изложим.

Мы сами с первого раза возмущились было бесцеремонными советами г. Дыммана и готовы были считать его человеком отсталым, явлением исключительным в нашем обществе, которое так быстро идет по пути прогресса. Но, после некоторого размышления, мы решительно переменили свой взгляд. Действительно, говоря отвлеченно, нельзя не признать вполне справедливым то негодование, которое человек, смотрящий со стороны, должен почувствовать к теориям г. Дыммана. Но в том-то и дело, — имеем ли мы право поставить себя совершенно в стороне от этих теорий. Что касается до нас, то мы готовы признаться (как это ни горько), что в деле нравственности общественной мы не решаемся считать себя совершенно чистыми от последования советам г. Ефима Дыммана. Такое признание, конечно, вызовет у вас презрительную улыбку. Но не торопитесь: мы в своих недостатках признаемся так смело потому ведь только, что уверены и в вас найти те же самые... Да, читатель, кто бы вы ни были, но ежели только вы живете и действуете среди современного русского общества, то я смело говорю, что вы не можете стоять слишком высоко над «Наукою жизни» г. Ефима Дыммана. Скажите, что вас возмущает в ней? То, что человек, повидимому, понимающий и уважающий правду и добро, сознательно приносит их в жертву житейским выгодам? Да кто же из нас этого не делает? Кто же из нас беззаветно и всецело отдается своим чистым стремлениям, не оглядываясь назад, не увлекаясь соблазнами мира, не боясь ни гонений, ни пытки, ни смерти? Где этот рыцарь без страха и упрека, где этот человек не от мира сего?

Где ты? Откликнись! Нет ответа...

Все мы, проходя разные науки, набрались, более или менее, разных идей о правде и добре, все мы более или менее проникнуты святыми и высокими стремлениями, сочувствуем общественным интересам. Но ведь все то же самое есть и в г. Дыммане: и он говорит о правде и честности, и он советует заботиться о своих ближних, даже о подчиненных и слугах. «Делай добро всегда, когда это не составит для тебя никакого неудобства; будь честен и правдив постоянно, когда это несколько

не нарушает твоего комфорта», — и это правило проникает собою всю книгу г. Дыммана, и... оно же постоянно выражается в жизни каждого из нас. Мы только не имеем добросовестности признаться в этом, — ни другим, ни даже себе самим. А разве, напр., я или вы, читатель, не соблюдаем той *осторожности в словах*, о которой говорит г. Дымман на стр. 239 (см. выше)? Разве мы не встречаем беспрестанно в обществе людей, которых признаем дурными, вредными, и разве мы с ними не обходимся *вежливо* вместо изъявления им прямо своего нерасположения? Разве не оказываем уважения деньгам, оправдывая на практике умозрения г. Дыммана? Разве не смеемся вместе с ним над «какой-то девственной совестливостью, или, лучше, малодушием» тех людей, которые ничего и ни в ком не умеют *снискать* себе?.. Разве мы не ищем расположения начальства, не радуемся вниманию значительного лица, не бежим от женитьбы на бедной девушке, не желаем приобрести капитала? Не называем ли мы утопистами, мечтателями, сумасбродами тех, кто толкует о счастье в хижине, о верховной силе истины в мире, всеобщем братстве, об уничтожении всех искусственных преград, всех давящих и озлобляющих отношений между людьми? Будем же мы последовательны, сделаем простой силлогизм из следующих положений, неизбежно представляющихся нашему вниманию:

Человеку пужно счастье, он имеет право на него, должен добиваться его во что бы то ни стало.

Счастье, — в чем бы оно ни состояло применительно к каждому человеку порознь, — возможно только при удовлетворении первых материальных потребностей человека, при обеспеченности его внешнего положения.

При современном устройстве и направлении общества не может достигнуть обеспеченности, не может и думать о достижении счастья тот, кто будет во всем, постоянно и неуклонно, следовать своим высоким стремлениям, ни разу не уступит обычаю и силе, не затаит своей правды. Известно, что такого человека не терпят и в обществе и не дают ему ходу как беспокойному и опасному вольнодумцу.

Согласны вы принять эти три положения? Или, может быть, вы скажете, что наше современное общество уже дает полный простор честным людям, — что у них уже не может теперь остаться за душой невысказанной мысли, не может встретить помехи задуманное предприятие? Неужели вы решитесь сказать это? В таком случае немного же имеете вы за душою честных убеждений!..

Итак, я полагаю, что вы принимаете все три положения, указанные выше. Что же из них следует? По моему мнению, вывод не труден для человека, действительно уважающего правду и в самом деле желающего общего блага. Если настоящие общественные отношения несогласны с требованиями высшей справедливости и не удовлетворяют стремлениям к счастью, сознаваемым вами, то, кажется, ясно, что требуется коренное изменение этих отно-

шений. Сомнения тут никакого не может быть. Вы должны стать выше этого общества, признать его явлением ненормальным, болезненным, уродливым и не подражать его уродству, а, напротив, громко и прямо говорить о нем, проповедывать необходимость радикального лечения, серьезной операции. Почувствуйте только, как следует, права вашей собственной личности на правду и на счастье, и вы самым неприметным и естественным образом придете к кровной вражде с общественной неправдой... Тогда-то, и только тогда, можете вы с полным правом считать себя честным человеком, и вам уже возможно будет отвергать темные сделки с ложью и неправую силу...

Но вы не чувствуете в себе довольно сил для того, чтобы восстать против целого общества? Ведь вы одни, а этих людей, с которыми нужно бороться, так много, и они так сильны!.. Страшно даже вообразить себя в открытой борьбе с ними! И что тут сделаешь? «Один в поле не воин; исторический прогресс, торжество правды и света совершается трудно и медленно»... Если так, то нечего нам и говорить с вами: идите за «Наукою жизни» г. Ефима Дыммана. Ведь и в ней толкуется (вы это видели), что не нужно восставать против заведенных порядков: со временем они сами собою улучшатся, а до тех пор надобно пользоваться тем, что есть. Ведь и г. Дымман пришел к своей практической мудрости именно вследствие той основной мысли, что «света нам не переделать, а с волками жить, так надо по-волчьи и вить». Ступайте же за г. Дымманом, признайте его своим учителем и вождем; мы не бросим в вас камня, как и в него не бросаем. Но только будьте добросовестны: идя за своим наставником, не прикидывайтесь людьми непоколебимых убеждений, не щеголяйте презрением к практической мудрости, излагаемой в «Науке жизни». Вы можете кричать против взяток, против угнетения, против обмана, телесного наказания и пр., и пр. Всем этим вы недалеко уйдете от г. Дыммана, и у него есть советы: не брать взятки, не драться, не отдавать денег в рост, не делать грубости подчиненным и т. п. И все это не мешает ему проповедывать *умеренность и угодливость*. Вы можете считать это безнравственным и бесчестным, сколько вам угодно; но всмотритесь пристальнее в собственное поведение и вы увидите, что на практике вы беспрестанно делаете именно то, что советует «Наука жизни». Не что иное, как молчалинская *умеренность*, вызывает у вас эти восторженные похвалы и неистовые клики радости при каждой вашей общественной поправке из кулька в рогожку. Не что иное, как *угодливость*, заставляет вас целые годы и десятки лет сидеть, сложа руки, и грустным взором смотреть на зло и неправду в обществе. Может быть, вы при этом и не стремитесь упрочить себе состояние, как советует г. Дымман; но, во всяком случае, вы любите мир, тишину и комфорт... Добро и правда существуют у вас только в умозрении, да и то где-то далеко на втором плане. Вы можете смело идти рука об руку с

г. Дымманом. Сделайте над собой маленькое усилие и признайтесь, что в «Науке жизни» возведен в систему только ваш постоянный образ действий.

Но вам все еще совестно признаться в этом? Вам хочется оправдать свой образ действий общею человеческою слабостью, и вы хотите поставить между собой и г. Дымманом то различие, что он одобряет *искательство*, *угождение* и ложь всякого рода для житейской выгоды, а вы гнушайтесь ими и только по слабости и вследствие крайней нужды впадаете в них сами по временам. Но ежели так, ежели вы в самом деле гнушаетесь тем поведением, которое считает похвальным г. Дымман, то ваш долг, как честного человека, не потакать себе, а принять совершенно противоположный образ действий. Пока вы будете с обществом связаны теми же отношениями и интересами, как теперь, до тех пор вам невозможно приобрести полного простора для ваших честных, правдивых стремлений; вы необходимо должны будете продолжать свои уступки в пользу существующего и укоренившегося зла. Значит, первым признаком того, что вы действительно гнушаетесь сделками, предлагаемыми в «Науке жизни», должна служить опять-таки ваша решимость — предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность. И не нужно пугаться того, будто вы одни должны будете бороться с неправдою целого мира. Такого геройства вовсе не потребуется. Правда, свет и счастье нужны всем; всякий к ним стремится, и всякий остается без удовлетворения в современном обществе. Вследствие этого всякий чувствует недовольство окружающей его обстановкою, и всякий рад был бы от нее избавиться. Разумеется, каждый отдельно боится приниматься за большое дело; но потому-то и надо стараться, чтобы это дело из сознания частных лиц все более и более переходило в общее сознание. Этой цели могут способствовать и творения, подобные книге г. Ефима Дыммана: серьезно и добродушно, в систематическом порядке, с убеждением и даже пафосом излагают они кодекс отвратительной морали, при которой одной только и возможен житейский успех в современном обществе. Все пользуются более или менее этой моралью, но никто не хочет возводить ее в правило, обязательное для себя. Прочитав книжку г. Дыммана, всякий, у кого сохранился в натуре остаток честности, должен прийти в состояние человека, который долгое время по слабости характера позволял марать себе лицо жженой пробкой, поить себя уксусом вместо вина и всячески над собой издеваться известному богачу и который вдруг прочитал о себе бумагу, что он находится в кабале у этого богача и необходимо должен выносить от него всякие оскорбления. Естественно, что первая мысль, первое движение несчастного, при всей слабости его характера, будет — употребить отчаянное усилие, чтобы избавиться от этой кабалы. Таково же должно быть и впечатление *откровений* г. Дыммана на всякого

человека, который в душе предпочитает правду лжи, свет — мраку и общее счастье — страданиям огромного большинства (претерпеваемым в угоду немногих тунеядцев). И вот почему мы так долго останавливались на разборе этой книги. Мы сочли небезопасным (для людей, слишком заботящихся о сохранении нынешнего status quo) представить беспристрастное, систематическое изложение их нравственности, почерпнутое из книги опытного старца Ефима Дыммана. Пусть полюбуются на себя и пусть знают, что истинное достоинство их поступков не укрывается от людей, вступающих в жизнь с энергичными надеждами и желающих серьезного, истинно честного дела...

XXXII. GRAMMAIRE FRANÇAISE SIMPLIFIÉE ET MISE À LA PORTÉE DES ENFANTS.

Par A. Serpinet. St.-Petersbourg 1859¹.

Мы весьма бедны учебниками иностранных языков, и потому всякая серьезная попытка устранить хоть отчасти этот недостаток заслуживает внимания и признательности со стороны преподавателей. На такую признательность имеет полное право и автор этой «Grammaire». Но самое название уже показывает, что сочинение это не выходит из ряда обыкновенных французских учебников, употребляемых в наших училищах; только по некоторым уклонениям и особенностям можно заметить, что автор желал сойти с большой дороги рутины, догадывался, где путь, прямее ведущий к цели, искал его, но, к сожалению, не нашел. «Быть полезным, вот чего я желал всею душою!» — говорит он в своем предисловии. Но одного желания для этого недостаточно; чтобы быть истинно полезным на педагогическом поприще, нужно быть опытным педагогом, а учителю иностранного языка нужно, кроме того, еще хорошо знать потребности учеников и язык той страны, в которой он преподает. А этого-то г. Серпинет и не знает, как не знает и большая часть собратьев его по родине и по профессии.

Главное условие успеха при преподавании детям какого-либо языка автор полагает в *упрощении грамматики* и в *возбуждении к ней интереса*. Не желая вовсе оспаривать относительную верность этого мнения, мы, однако, должны заметить, что, во-первых, преподавание *языка* и преподавание *грамматики* не одно и то же; следовательно, успех первого не может главнейшим образом зависеть от упрощения и привлекательности грамматики (по крайней мере, первоначальное обучение иностранному языку вовсе не зависит от грамматики). Во-вторых, всякая вещь может внушать интерес только сущностью своею, а отнюдь не случайными прикрасами; грамматика же (мы говорим об учебной, а не ученой) интересует учащихся лишь настолько, насколько облегчает и уясняет им понимание изучаемого языка, сама же по себе она отнюдь не привлекательна ни для детей, ни для взрослых, и потому напрасный труд начинать ее побочным интересом. В-тре-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. VII.

тых, упрощение может быть сделано только в выражениях, а не в понятиях, из которых многие по отвлеченности своей недоступны детям до известного возраста; выбирать же из грамматики только совершенно понятное детям значит нарушить целость ее, на что — как видно — г. Серпине не решился. Поэтому-то он и уверен сам, что его «Grammaire» непременно канет в Лету, подобно таким же сочинениям предшественников его. Упростить и сделать интересною грамматику, по его мнению, «загадка хуже сфинксовой, которая ждет своего рода Эдипа». Он и не подозревает, что «ларчик просто открывается». К чему, скажите на милость, детям грамматика, когда они только что начинают учиться языку? А для таких детей, очевидно, назначена книга г. Серпине. Им нужен запас слов и выражений, соответствующих их умственному горизонту, им нужен живой язык, который бы они могли усвоить себе и тотчас пустить в оборот, а вы рассказываете им об этом, как о нечто отдаленном, недостижимом. «Но если грамматика написана на том же языке, который изучается, — скажете вы, — то она тем самым уже дает необходимый для разговора материал; перед всеми же другими книгами она имеет то преимущество, что вместе с языком знакомит и с законами языка: стало быть, имеет две цели». Возражение это было бы весьма справедливо, если б ежедневный опыт не показывал, что большую частью ни одна из этих целей не достигается, и не по той причине, что язык грамматики, как бы прост он ни был, слишком отвлечен для детей и неприменим в их беседах, но просто потому, что за двумя зайцами разом гнаться нельзя. Не будем, однако, несправедливы к г. Серпине: у нас пока и преподавание отечественного языка начинается, или, вернее, ограничивается, долблением грамматики; следовательно, преподаватель иностранного языка имеет, если не полное право, то, по крайней мере, довольно основательную причину придерживаться той же пресловутой методы. К тому же, в «Grammaire simplifiée» не одна теория языка; есть и много практического, истинно полезного материала, на который мы желаем обратить внимание преподавателей.

Сравнивая это руководство, напр., с грамматикой Нукé или Ноэля и Шапсаля (что совершенно одно и то же), нельзя не заметить в нем большого сходства с последней, по крайней мере, в недостатках. Во-первых, книга г. Серпине написана также на одном французском языке, так что при употреблении ее в средних учебных заведениях наших, где ученики большей частью незнакомы с этим языком, учитель должен взять на себя труд переводить содержание, если не желает, чтобы ученики долбили наизусть вовсе им непонятное. Во-вторых, в ней то же распределение грамматического материала, та же «Introduction», трактующая о том, что такое грамматика и как разделяются буквы, тот же стереотипный порядок частей речи, то же совмещение необходимых правил, свойственных одному французскому языку, и вовсе не нужных общих правил и определений, известных ученикам уже

из грамматики родного языка. Но этим, к счастью, и оканчивается ее сходство с упомянутыми грамматиками. Ни у Нукé, ни у Ноэля и Шапсала вы не найдете приложения к каждой части речи относящихся к ней синтаксических правил; ни у кого из них не найдете столько примеров, которые здесь — по особенно широкому формату книги — отделены от правил черточкою, разделяющей каждую страницу на две половины, левую и правую, теоретическую и практическую. Эти примеры, содержащие большую часть все какую-нибудь здравую мысль, дают учителю возможность избежать механического долбления грамматики, т. е. он может по усмотрению сделать этим примерам выбор, употреблять их как материал для переводов и, для лучшего разумеия, присоединять к ним грамматические объяснения. Но это еще не все: в конце каждой главы помещен французский текст, разработанный по методу Робертсона. И тексты эти составлены неспроста: каждый из них применен к предшествовавшим правилам, т. е. в нем находятся примеры на каждое отдельное правило предыдущей главы; затем содержание его представляет связное целое — анекдот или рассказ, и непременно с моральною тенденциею. Как трудно должно быть сочинение подобных текстов! Нельзя не удивляться терпению г. Серпине, хотя и жаль, что он совершенно напрасно ломал себе голову над этою истинно неблагодарною работою. Гораздо легче для него и гораздо полезнее для учеников было бы, если бы он без всяких затей и натяжек составил или выбрал тексты с любым содержанием, но доступным для детей как по выражениям, так и по мысли. Тогда бы учитель, не желающий начинать языкоучение с грамматики, мог употреблять с пользою одни эти тексты с практическими их упражнениями и, смотря по надобности, извлекать из них то одно, то другое необходимое правило; теперь же, благодаря стараниям автора, почти каждое слово нуждается в грамматическом объяснении, содержание же лишено всякой занимательности, а иногда и здравого смысла, и пропитано довольно приторной моралью.

При каждом тексте означены следующие упражнения: 1) *Применение урока*. а) Сказать анекдот наизусть или рассказать содержание его; б) написать его наизусть; в) сделать грамматический разбор, или, вернее, найти в тексте применение правил, данных в предшествовавшей главе. 2) *Разговор*. Учитель делает вопросы о содержании анекдота, а ученик отвечает словами текста. Затем идут соответствующие этим словам *синонимы, антонимы*, т. е. слова, противоположные по значению, *омонимы и паронимы* (эти последние совершенно лишни); наконец, к коренным в тексте словам прибавлены еще производные от них, а к производным — *коренные*. Все это дает повод к разнообразнейшим и весьма полезным упражнениям по языку; жаль только, что и тут, как и во всей книге, недостает перевода. Не будь этого недостатка, и «Introduction» г-на Серпине вышла бы не в пример лучше и практичнее всех предшественниц своих.

XXXIII. БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ.

А. А. Пчельниковой. Часть II, III, IV, Спб 1859¹.

Прекрасное издание г-жи Пчельниковой, о котором мы упоминали в библиографии 5-го № нашего журнала, деятельно продолжается, отличаясь тем же разнообразием, простотою и занимательностью, какие замечены были нами в первом выпуске. В вышедших теперь новых трех выпусках продолжают английские уроки по методу Робертсона и, кроме того, начаты по той же методу уроки французские. Они ведутся с тою же простотою и искусством, как и первый урок; но нам кажется, что если г-жа Пчельникова захочет довести их до конца, то они займут слишком много места в «Беседах». Беседы эти, как теперь оказывается, не назначаются собственно для детского чтения, а должны только служить материалом для разговоров старших с детьми. В этом отношении «Беседы» превосходны: и выбор предметов и способ их изложения могут постоянно служить образцом для воспитателей, затрудняющихся, как вести детское обучение. В рассказах г-жи Пчельниковой очень удачно выбраны предметы, могущие служить для *наглядного обучения* детей; так, во второй книжке описана столярная со всеми инструментами и принадлежностями столярного мастерства; в третьей объяснены явление радуги и гармония цветов; в четвертой изображены домашние животные. Все это поясняется картинками, сделанными очень отчетливо. В тексте заметили мы некоторую книжность выражения; но умный воспитатель, для которого книжка г-жи Пчельниковой будет служить темою, легко сумеет поправить этот недостаток. Так же точно могут быть полезны и рассказы из естественной истории, и пословицы, и сказочки, и даже назидательные повести: все они могут служить облегчением родителям и воспитателям в выборе предметов для бесед с детьми. Но нельзя того же сказать о целом курсе двух языков, представленном в виде бесед. Тридцать четыре урока могли быть помещены в виде образчиков; но далее тянуть их в каждом выпуске, кажется, уж не нужно. Манера преподавания с достаточной ясностью показана уже и в первых уроках; а целый курс языка в «Беседах» обошелся бы слишком

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. VII.

дорого. Каждая книжка их стоит 75 к. с.; следовательно, если, например, курс английского языка ограничить даже только 20-ю уроками, так и тогда окажется, что за него придется заплатить 15 целковых. Имея это в виду, г-жа Пчельникова, конечно, не будет наполнять своих «Бесед» уроками языков по Робертсоновой методе, а поместит в них что-нибудь новое и более нужное для разговоров воспитателей с детьми. Если же она хочет оказать услугу детям и по части языкознания, то гораздо лучше ей составить и издать отдельно руководство для изучения английского и французского языков. Руководства эти не нужно будет печатать на такой превосходной бумаге и с той типографской роскошью, как печатаются «Беседы»; следовательно, они будут стоять несравненно дешевле, и притом каждый урок не будет отделяться от другого такими длинными промежутками, как это делается теперь при издании «Бесед».

XXXIV. ДЕРЕВНЯ.

*Рассказы для юношества о сельской природе и сельском быте.
Спб 1859¹.*

Давно уже не встречали мы детской книги, так хорошо задуманной и исполненной, как «Деревня». Мысль познакомить детей с явлениями природы и с деревенской жизнью в высшей степени заслуживает одобрения. И видно, что сочинительница книжки (рассказы эти написаны дамой) принялась за свое дело с полным сознанием его важности и пользы. Значение книжки всего лучше объясняется ее собственными словами в предисловии.

«Как ни странно это, а надобно сознаться, что не только многие городские жители, которые из города почти никуда не выезжали — разве только в ближайшие окрестности, называемые дачами, — но даже многие из молодых деревенских жителей, которые и родились и воспитываются в деревне, — даже и они не знают деревни и быта русских мужичков, как им следовало бы знать. Им часто случается проходить или проезжать в экипаже мимо полей, случается видать и крестьян, работающих в поле, но они все-таки не знают, что и как растет в этих полях, как они пахутся и засеваются, как производятся разные крестьянские работы и как живут сами крестьяне. Им кажется, что им и не для чего это знать. Они думают, что только то и занимательно, что происходит в больших городах да в иностранных землях, о которых они читают в книгах или слышат от старших, а на то, что происходит каждую минуту перед их глазами, в полях, в лесу, в крестьянских жилищах, — и смотреть не стоит. Им кажется, что это нужно знать только крестьянину, который с детства не учится ничему более, кроме сельских работ, и который в этих работах проводит всю свою жизнь; а человеку образованному или готовящемуся быть образованным, человеку, который учится и разным наукам и иностранным языкам, зачем ему знать, как пахутся и засеваются поля, как производятся разные крестьянские работы, как живут сами крестьяне? Ему вовсе не нужно и не любопытно это знать. Но ведь не только то любопытно, что далеко от нас. Много занимательного и прекрасного рассеяно около нас на каж-

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. VII.

дом шагу, да мы часто проходим мимо и не замечаем. Мы все думаем, что диковинки за морями, за горами, а их можно встретить везде. Природа везде природа; везде она занимательна и разнообразна, на севере, как и на юге...

«Но ведь в деревне не одна природа; есть и люди...

«Вот чернеют в конце поля за изгородью, которою оно обнесено, бревенчатые стены и тесовые и соломенные крыши крестьянских жилищ. Немногие из этих бревенчатых домиков, или изб, как их называют, красивы на вид: иные ветхи, малы, построены кое-как, покосились на бок. Но неужели вы думаете, что в этих тесных стенах, под этими низкими крышами не происходит ничего хорошего и занимательного, ничего такого, на что стоит посмотреть всякому, что можно и полюбить от души, когда увидишь? Если вы так думаете, вы очень ошибаетесь.

«Ведь наше отечество не только тот город, в котором мы живем: Петербург, Москва, Тверь, Новгород, Ярославль или Тула. Русские села и деревни — тоже наше отечество, русские мужички — тоже наши земляки. И мало того, что они наши земляки: они наши кормильцы. Мы каждый день едим тот хлеб, который они добывают из земли в поте лица; их трудом мы сыты, их трудом богато наше государство.

«В России городов гораздо меньше, чем сел и деревень; горожан меньше, чем сельских жителей — крестьян и помещиков; без деревень не могли бы существовать и города; без сельских жителей — нечем было бы кормиться горожанам.

«А что в жизни русских мужичков для вас много незнакомого, много такого, чего вы не увидите в жизни горожан или людей образованного сословия, так об этом и говорить нечего.

«И не только жизнь крестьян, даже жизнь многих помещиков, которые постоянно живут в деревне и сами хозяйничают в своих поместьях, даже и их жизнь и занятия во многом отличаются от жизни и занятий горожан. И в их жизни найдется кое-что особенное, свое, чего нет в жизни городских жителей. А в жизни крестьян этого особенного еще больше. Жизнь русских крестьян-землепашцев многим отличается и от жизни горожан и от жизни помещиков. Это совсем особенная жизнь, с особенными занятиями, особенными обычаями. И говорит русский мужичок хоть тем же русским языком, как и мы, да не совсем так: иногда образованный горожанин не поймет мужичка, иногда мужичок не поймет горожанина, хоть оба говорят по-русски. И одеваются крестьяне и крестьянки не так, как мы, и жилища у них не так устроены, и привычки у них иные, чем у нас.

«А между тем, несмотря на это, мы чувствуем, глядя на них и на их житье-бытье и слушая их разговор, мы чувствуем, что их жизнь и их язык не совсем для нас чужие; мы чувствуем, что хоть на мужичке серый сермяжный кафтан, грубый и неуклюжий, а на нас тонкое, щеголеватое платье, хоть у него и походка и приемы совсем иные, чем у нас, а все же, несмотря

на эту видимую разницу, он нам сродни и чем-то на нас похож. Он взглянет, засмеется, и нам понятны и этот взгляд, и этот смех, и у нас в ответ на них что-то зашевелится в душе. Да! где бы мы ни жили, хоть бы в самом блистательном столичном городе Петербурге, и кто бы мы ни были, хоть бы первые богачи или первые ученые в городе, мы все-таки чувствуем, что между нами и русским мужичком, в каком бы захолустье он ни скрывался, есть много общего, много сходных, врожденных свойств и наклонностей».

Проникнутая такими мыслями, рассказчица сообщает детям множество описаний нашей сельской природы, лугов, лесов, озера, реки и пр., говорит о сельских работах — о сенокосе, жнитве, молотье, изображает жизнь мужиков, их труды и отдохновения и пр. Описания природы несколько растянуты: видно, что рассказчица, думая применяться к смыслу детей, нарочно старалась часто перевертывать для них одну и ту же фразу (что заметно отчасти и в приведенном нами предисловии). Это во многих местах вредит полному изяществу и живости описания. Но зато сельские работы описаны очень просто и отчетливо. Кроме того, заметно, что описания эти согреты теплым чувством любви к крестьянам, *кормильцам* нашим, и полны уважением к их невзрачному, но истинно полезному труду. Одно неприятно поразило нас в «Деревне»: несколько идиллический тон, придаваемый рассказчицею многим описаниям. Кто жила в деревне, тот знает например, что *помощь*, собираемая помещиком, вовсе не везде и не всегда бывает так радушна, исполнена праздничной готовности и преданности, как это описывается в «Деревне». Точно так же людям, бывавшим на сенокосе, известно, что эта работа, если и считается легкою, то только сравнительно с жнитвом, а в самом деле она также порядочно может намозолить руки. А рассказчица описывает сенокос так, что по ее изображению нужно подумать, будто сенокос есть одна забава, сельский праздник, и более ничего... Словом — мы желали бы, чтобы в книжке крестьянский быт изображался не в столь радужном цвете.

Избегая описания тех сторон сельского быта, которые имеют довольно мрачный характер, рассказчица, конечно, имела свои основания: она боялась компрометировать крестьянский быт, показавши своим юным читателям изнанку его. Но нам кажется, что она могла бы очень удобно изобразить не только горе, нужду и беспомощность крестьян, но даже самые пороки их — и при всем этом не отвратить от них сочувствия читателя. Следовало только показать, что и как довело и доводит крестьян до этих пороков. Тогда отвращение и негодование читателей само собою перешло бы от крестьян к тем внешним обстоятельствам, которые так неблагоприятно действуют на их материальное довольство и на самую нравственность. В некоторых местах рассказчица и делает попытки подобных объяснений. Так, например, она довольно основательно говорит о том, от чего зависит пьянство,

распространенное между мужиками, чем поддерживается их беспечность и пр. Но вообще говоря, таких указаний в книжке недостаточно, и это составляет ее слабую сторону.

Но все-таки эта книга в тысячу раз лучше и полезнее всяких правоучительных рассказов о смирном Ване и непослушном Мише и т. п. Нельзя не пожелать, чтобы на нее обращено было особенное внимание тех, кому приходится выбирать книги для детского чтения.

XXXV. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ ВОСПИТАНИЯ.

Вкратце изложил для семейства и школы Н. А. Миллер-Красовский, кандидат Спб университета по факультету историко-филологических наук, классный надзиратель при Гатчинском Николаевском институте. Первый выпуск, Спб 1859¹.

Над книгой Миллер-Красовского очень много смеялись во всех журналах, чем он, как и следовало ожидать, остался очень недоволен. Против одной рецензии он напечатал даже реплику в «Северной пчеле». Репутация газеты, принявшей под свое покровительство антикритику г. Миллера-Красовского, слишком хорошо известна для того, чтобы нужно было прибавлять еще какие-нибудь пояснения к этому факту. Но справедливость требует сказать, что ответ г. Миллера-Красовского, напечатанный в «Северной пчеле» (№ 142), в некоторых частях своих все-таки не так нелеп, как вся его книга. В ответе своем он даже прямо противоречит некоторым из основных положений, провозглашенных им в «Основных законах воспитания». Надобно сказать, что вся книга г. Миллера-Красовского есть не что иное, как апофеоз повиновения воспитанника, повиновения слепого, безусловного, повиновения во что бы то ни стало, хотя бы дело дошло до розог и пощечин. Заставить воспитанника повиноваться без рассуждений — вот цель воспитания, по мнению автора. Он рассуждает так: «Дитя еще не имеет воли, не в состоянии мыслить; за него воспитатель *волит*, мыслит и отвечает пред богом за младую душу, требуя одного повиновения» (стр. 18); поэтому очевидно, что воспитанник должен безусловно и слепо повиноваться воспитателю, как существо, лишенное своей воли и мысли. «Здоровое воспитание непременно установит для всех воспитываемых, без разбора возраста и сословия, разумное правило: «Не рассуждай, а исполняй» (стр. 33). Но когда же оканчивается это воспитание, требующее повиновения без рассуждений? По словам г. Миллера-Красовского, вместе с совершеннолетием (стр. 10); но по сущности его учения — никогда. Он сам говорит, что «послушание, требуемое воспитателем от питомца, будет основой и гражданского послушания; всякая же гражданская обязанность есть не что иное,

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. IX.

как безусловное подчинение нашей воли правительству и отечественным законам» (стр. 8). Значит, в течение всей своей жизни человек, воспитанный по началам г. Миллера-Красовского, никогда не дойдет до того, чтобы самостоятельно рассудить о чем-нибудь. В жизни он так же, как и при воспитании своем, будет только исполнителем, вовсе не понимающим, да и не заботящимся понимать, что и зачем он делает. По требованию г. Миллера-Красовского, «не должно облегчать детям повиновения, убеждая их в воспитательской какой-либо необходимости причинами и доводами: это, в сущности, то же самое, что освобождение от всякого повиновения, потому что убежденное дитя уж более не слушается родителей, а причин, резонов, и таким образом привыкает резонировать» (стр. 32). Значит, по г. Миллеру-Красовскому, великое зло воспитания заключается в том, когда дети привыкают рассуждать (или резонировать); нужно, чтобы они не привыкали к этому и, таким образом, на всю жизнь остались покорными исполнителями чужих велений. Очевидно, что при такой системе воспитания общество обрекается на вечный застой, на вечное повторение одних и тех же, раз навсегда установившихся обычаев и предрассудков; этой системой уничтожается всякая возможность нововведений и усовершенствований, осуждается всякая борьба против укоренившегося зла, всякая реформа в каком бы то ни было деле. Люди, открывшие новые пути для мысли, указавшие новые начала общественного устройства, составившие новые системы, новые законы для человеческой деятельности, — все эти люди, по учению г. Миллера-Красовского, не более как своевольники, дурно воспитанные, ложно направленные мальчишки!..

В ответе своем г. Миллер-Красовский несколько смягчает свое учение и этим дает доказательство, что насмешливые рецензии его книги не остались без действия. Напр., он говорит: «Кажется, мы вполне правы были, сказав: *любя, дети научатся повиновению*». Действительно, автор был бы прав, если бы сказал это; но дело в том, что он в своей книге сказал совершенно противное. В «Основных законах воспитания» огромными буквами напечатано: *«Повинуясь, дети учатся любить (но не наоборот)»* (стр. 27). Это значит: «Но любя, дети не учатся повиноваться». Очевидно, что в ответе г. Миллера-Красовского принято положение, совершенно и буквально противоположное тому, что им же самим сказано в «Основных законах воспитания».

В другом месте своего ответа г. Миллер-Красовский удивляется, как могли рецензенты смеяться над неоспоримым положением, что «идея равенства между родителями и детьми невозможна, потому что она и не согласна с заповедью: чти отца и мать». Но равенства родителей и малолетних детей никто и не провозглашал. Смеялись только над этим *«потому что»* и восставали против применения идеи о неравенстве в «Основных законах воспитания». Развивая эту идею, г. Миллер-Красовский посягает

на самую человеческую личность дитяти, отнимает у него право иметь собственную мысль, выразить собственное ощущение. По его требованию, не нужно позволять детям ни малейшего возражения, ибо «что такое возражения, переговоры, как не идея равенства!» (стр. 33). Ясно, что г. Миллер-Красовский считает всякое проявление личности в ребенке каким-то преступным замыслом захватить себе равенство с родителями и воспитателями.

Далее — г. Миллер-Красовский отрекается в «Северной пчеле» от розог и пощечин и даже приходит в негодование, что ему приписывают *подобные нелепости*. «Пускай читатель сам решит, — говорит он, — стоит ли труда долее обличать *действительные* фантазии (?) нашего замаскированного филантропа (т. е. рецензента «Спб. ведомостей»), который вдобавок позволил себе еще *разные неправды*, позволил себе рассказать, что мы рекомендуем розгу, вводим пощечины и подобные нелепости». Подумаешь, что г. Миллер-Красовский в самом деле враг розги и пощечины. Но раскроем его книгу. Вот глава о *формах наказаний*.

«Как ни трудно определить универсальные формы, они с некоторыми изменениями преимущественно бывают следующие: выговор, ирония, лишения удовольствия и свободы, разжалование местом и наконец — розга. Мы вполне согласны, что понятие розга — весьма неясное. Немецкая педагогика (к которой автор постоянно выражает свое презрение и отвращение) со времен Руссо (последнего негодяя и шарлатана, по мнению автора) всеми мерами вооружалась, постоянно тревожилась и еще ныне несогласна насчет этого униженного двигателя повиновения. Наше мнение о таком важном вопросе будет лишено авторитета. Почему и, полагаем, благоразумно сделаем, заставив г. Визе тут говорить об англичанах. Даже в Этоне (высшей школе) воспитанники старшего класса не исключены от наказания розгами» и проч.

Сделав выписку из Визе, в которой говорится, что у англичан телесное наказание держится по старому обычаю, хотя и не имеет разумного основания, и что они придают этому значение не исправительное, а «смысл примирения с прошедшим», т. е. карательное значение, — г. Миллер-Красовский прибавляет от себя: «Сказанное хотя и не относится к домашнему воспитанию, но объясненный им смысл и символ наказания имеют также важное значение для семейства» (стр. 50). Это значит, что г. Миллер-Красовский принял Визе за поборника розги и вследствие того говорит читателям: «Ныне все против розги, — так что я даже не смею от себя высказать защиты ее; но вот г. Визе хвалит английский обычай подвергать телесному наказанию старших воспитанников Этонской школы; хотя это к семейному воспитанию не относится, но я думаю, что и в семействе нужно с детьми поступать так же точно»... Скажите же после этого, защищает ли розгу г. Миллер-Красовский или, напротив, считает ее нелепостью?

А вот и о пощечинах. Отвергая пользу карцера, г. Миллер-Красовский говорит: «Наша двенадцатилетняя практика говорит

нам, что продолжительное наказание большею частию бесполезно, оно даже способствует зачерствению и озлоблению молодой натуры. *Быстрое, моментное же действие* воспитателя всегда более потрясет, чем систематически задуманные приемы и способы» (стр. 50). Что такое разумеет автор под *сильным моментным действием*, он объясняет былью, которая, вероятно, уже известна нашим читателям, потому что она была перепечатана и в «Петербургских ведомостях» и в «Современнике» и даже переложена в стихи в «Искре». Дело все в том, что «*благоразумный, беспристрастный наставник* основательно вылечил Петю от упрямства *тремя пощечинами*» (стр. 55). Рассказав эту быль, г. Миллер-Красовский заключает: «Кто усомнится или упрекнет нас, что этот рассказ не быль, а выдумка, тот наверно не заглядывал в жизнь, тот силен одними кабинетскими теориями». После этого нельзя не согласиться, что вполне справедливо усвоено г. Миллеру-Красовскому живописное название «Рыцаря трех пощечин».

В заключение нашей рецензии считаем нелишним сообщить следующий факт. В № 8 «Современника» помещено письмо в редакцию г. Цейдлера, одного из служащих в Гатчинском сиротском институте, в котором г. Миллер-Красовский занимает должность классного надзирателя, как сказано на заглавном листе его книги. Письмо это вызвано предположением, которое сделал рецензент «Современника», что г. Миллер-Красовский проверяет свои педагогические теории на воспитанниках Гатчинского института. Г. Цейдлер признает это предположение «*весьма естественным*», но удостоверяет, что оно «*к счастью, неверно*», потому что г. Миллер-Красовский, *если бы и желал*, то по своему положению в заведении *не был бы допущен* здесь проводить на практике свои идеи. «Следовательно, — заключает г. Цейдлер, — г. Миллер-Красовский проводил свои идеи на практике где-нибудь в другом месте, вне института».

Утешительно и это!

XXXVI. ПРИРОДА И ЛЮДИ.

Уроки географии, читанные в Николаевском сиротском институте. Книга вторая. Выпуск III, Спб 1859¹.

Мы говорили в «Журнале для воспитания» (1858 г., № IV и XI) о первых двух выпусках, составляющих первую книгу этого издания. Признавая за ним большие литературные достоинства, мы заметили, что оно не может «вытеснить жалкие учебники географии», как предполагали авторы-издатели. В уроках гг. Павловского и В. Л. слишком много было вещей недосказанных, слишком много мест, которых хорошее объяснение было не под силу не только ученикам, но и многим из преподавателей. Ссылки на источники мало могли помочь, потому что большая часть этих источников недоступна младшему учителю гимназии где-нибудь в провинциальном городе. Все эти замечания приняты во внимание авторами при составлении второй книги их уроков. В нынешнем выпуске содержатся рассказы о Египте, Алжирии и Сенегамбии. Говоря о Египте, г. Павловский весьма подробно, живо и просто рассказывает об общих свойствах страны, о качествах народа, о мусульманской религии, об администрации Египта, нередко обращаясь к прошедшему и дополняя свои описания историческими замечками. В очерке Алжирии г. Павловский также дает описание страны и вместе с тем изображение народа, живущего в этой местности, и несколько сведений о его политическом положении. То же самое делает г. В. Л. в отношении к Сенегамбии и Сиерра-Леонскому берегу Африки. Нельзя не поблагодарить их за то, что они признали справедливость сделанных им замечаний и постарались в новых выпусках исправить, хотя отчасти, указанные им недостатки. В изданной теперь книжке уже гораздо меньше намеков и ссылок на источники, редко кому доступные; авторы потрудились изложить все, что сами сочли нужным передать ученикам, и не только конспект того, что должен будет развивать пред учениками искусный преподаватель. Вследствие того третий выпуск «Природы и людей» может служить очень полезным пособием для всякого учителя в изложении географии Северной и Западной Африки. Но сама собою разумеется, что

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. IX.

и этот выпуск все-таки не может служить учебником в том смысле, как обыкновенно понимается это слово. Книжку «Природа и люди» нельзя дать в руки ученикам, чтобы они учили ее. Делаем это замечание для тех, которые, не издавши третьего выпуска, могли бы подумать, что гг. А. Павловский и В. Л. продолжают стремиться к тому, чтобы свои лекции поставить на место учебников, употребляющихся в школах. Нет, они совершенно отказались от этого и считают свою книгу не более как «пособием для учащихся и для читателей, мало знакомых с современною наукою» (пред. III). В этом смысле нельзя не отдать полной справедливости книге гг. А. Павловского и В. Л.; их уроки с любопытством прочтут многие даже из прошедших гимназический курс географии.

В предисловии к третьему выпуску находится, между прочим, возражение на нашу рецензию, помещенную в № XI «Журнала для воспитания» 1858 г. Упреки касаются двух пунктов: 1) Зачем мы сказали, что критике нет дела до того, какими источниками пользовался автор. Но автор не вполне точно передал нашу мысль в своем возражении. Мы сказали, что «здоровой критике нет дела до того, какие книжки читал автор; она судит о том, что он написал». Мысль наша ясна: можно пользоваться многими источниками и все-таки не написать ничего хорошего; следовательно, указание на источники нисколько не оправдывает недостатков собственного изложения автора. И в этом отношении может быть неуместно, ненужно и дурно даже то, что взято прямо и буквально из источников: не все то нужно и хорошо в учебнике истории, что находится в актах и летописях; не все то уместно и в учебнике географии, что говорится в описаниях путешествий и статистических сборниках. Поэтому-то мы считаем несправедливым и второй упрек издателей, сделанный нам, — именно 2) в том, что мы осудили в их книге два места, прямо взятые из Брема и из миссионера Шена. Их свидетельства могут быть вполне достоверны, их авторитеты — незыблемы, их рассказы — превосходны; но все это не мешает нам заметить и остаться при своем мнении, что описания, взятые из них в книгу гг. Павловского и В. Л., риторичны, что фраза, нелепость которой мы заметили в нашей прежней рецензии, действительно нелепа. «Почему же не заглянуть было хоть в эти два источника, если другие неизвестны г. рецензенту?» — спрашивает предисловие. Но почему же, спросим мы в свою очередь, предисловие думает, что мы осудили указанные нами места во втором выпуске потому только, что не знали, откуда они взяты? Неужели мы не смели бы выразить свое мнение, если бы нам было известно, что недостатки, порицаемые нами, принадлежат не В. Л., а Шену и Брему? Такое ниспровержение в прах пред авторитетами мы считаем совершенно излишним.

XXXVII. ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА.

Учебное пособие для 1-го общего класса в военноучебных заведениях. Составил В. Новаковский, Спб. 1858.

ОПЫТ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Составил домашний учитель С. Алейский. Выпуск первый. Спб 1859¹.

Курс г. Новаковского можно назвать стенографическим воспроизведением уроков, читанных в низшем классе русского языка каким-нибудь учителем. Кто из учителей убедится в пользе методы г. Новаковского, тот смело может взять с собою его книжку и начать грамматический разбор «Перелетной птички» Пушкина, — ни на шаг не отступая от того, что находится в «Этимологическом курсе»: тут уже все не только в рот положено, но разжевано. Вот, напр., как начинает г. Новаковский свой разбор, который должен следовать за прочтением «Перелетной птички»:

«Во всем стихотворении Пушкина говорится о птичке; стало-быть, птичка — *предмет* этого стихотворения. Перед вами теперь *перо, карандаш, тетрадь*: это предметы. Вы вышли на улицу, вам бросаются в глаза следующие предметы: *дома, люди, лошади, экипажи*. В мире много животных, растений, камней: все это — предметы. Мы употребляем слово *предмет* для выражения всего, о чем только можно сказать: я *думаю о том-то*, я *говорю о том-то*, я *пишу о том-то*. Можно сказать: я *думаю о боге*, бог — предмет; можно сказать: я *говорю о труде*, труд — предмет; можно сказать: я *пишу о весне*, весна — предмет», и пр.

Далее столь же пространно толкуется о разных родах предметов, об их признаках, о действиях и состояниях и пр. Словом, вся книжка г. Новаковского составляет не что иное, как тетрадь внимательного ученика, обстоятельно записавшего все объяснения, какие делались в классе учителем относительно граммати-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. IX. Требования Добролюбова к учебнику. — С. К.

ческого разбора. Есть ли в наших школах потребность в издании такой тетради? Для кого она может принести пользу? Ученикам первого класса гимназии или кадетского корпуса решительно невозможно дать в руки книжку г. Новаковского. Что они станут с ней делать? Учить ее наизусть? Но на это едва ли бы согласился сам автор «Этимологического курса»... Читать ее для приучения себя к грамматическому анализу? Но и этого, очевидно, не имел в виду сам г. Новаковский, потому что в курсе его находим и *задачи* вроде: «производите прилагательные от таких-то существительных», «разберите такие-то фразы» и пр.; находим целые таблицы всевозможных склонений и спряжений, находим и неизбежных две страницы, на которых живописно изображено:

1 один первый

2 два второй

3 три третий

и т. д. до миллиона. Зачем этот *кунишюк* повторяется в каждой русской грамматике, мы добиваемся уж, кажется, лет пятнадцать и все не можем добиться.

Словом, книга г. Новаковского составлена скорее как учебник, нежели как книга для чтения. В ней есть что-то похожее на метод Робертсона: сначала даются отдельные примеры, разбираются, затем выводятся общие правила, формы и пр. Но здесь нет робертсоновской последовательности и целостности. По курсу г. Новаковского формально нет возможности выучиться по-русски никакому ученику. Иностранец, очевидно, затруднится с самого начала изложением г. Новаковского; да, впрочем, книга и назначена не для иностранцев. Она составлена для маленьких детей. Но детям она голову разломит — именно своею претензией на простоту изложения, подробность объяснений, обилие примеров. Ничто так не может затруднить ребенка и сбить его с толку, как обилие посредствующих соображений, ведущих к какой-то невидной для него цели. Пока еще дитя не набралось отвлеченных понятий (а оно набирается их сознательно только с 13—14 лет), до тех пор каждый предмет, представляющийся ему, занимает его *сам по себе*, а не как средство к определению чего-то другого, неизвестного. Реальный смысл всегда прежде и лучше создается детьми, нежели формальный. Птичка интересует их, как птичка, а не как подлежащее и дополнение, не как имя существительное или именительный падеж. Ученик ваш может отлично понять ваши объяснения о составе предложения, может вам двадцать раз ответить, что подлежащее есть предмет, о котором говорится в предложении. Но скажите ему: «птичку убили из ружья» — и спросите: «о ком здесь говорится?» Ученик без запинки ответит: «о птичке», — и не без основания выведет, что «птичку» есть подлежащее. Вообще в длинных предложениях, где подлежащее меняется, а речь идет все об одном предмете, дети беспрестанно путаются в грамматическом анализе, останавливаясь на реальном

смысле и выпуская из виду формальный. Учитель обыкновенно в таких случаях сердится на непонятливость детей; но в сущности-то виноваты здесь вовсе не дети, а путаница грамматических определений, которою непременно хотят оплести детский ум... Да еще — не довольствуясь тем, что просто навязывают детям свои определения, — хотят, чтоб маленькие ученики сами доходили до всех этих формальностей, на основании частных примеров и указаний. На этом пути подвизается во всей своей книге и г. Но-ваковский. Каково бедным детям возиться хоть бы с «Перелетною птичкой» Пушкина, затем, чтобы узнать, во-первых, что птичка есть *предмет*, во-вторых, что это есть имя существительное, в-третьих, что это предмет *вещественный*, в-четвертых, — *одушевленный*, и т. д. И для чего все это маленьким детям? Нам всегда казалось, что обучение русскому языку в низших классах должно главным образом содействовать развитию способностей учащихся и расширению круга их сведений. Читая с детьми произведения лучших отечественных писателей, заставляя детей пересказывать содержание прочитанного, объясняя им подробности, содержащиеся в рассказе, учитель имеет в виду познакомить их с предметами, до-толе им неизвестными, приучить их к связности суждений и к стройности изложения. При этом мимоходом, как дело самой последней возможности, могут быть сообщаемы и различные грамматические определения. Да и то надо делать только с целью — укрепить в памяти учеников самую сущность дела посредством сообщения его названия. Детям необходимо растолковать, как составляется суждение и какие условия необходимы для его составления; объяснив это, можно кстати заметить, что суждение называется грамматически предложением, что части его — подлежащее и сказуемое, и пр. Но толковать о предложении именно затем, чтобы дети хорошо усвоили себе этот грамматический термин, приводить примеры, читать стихи — для того только, чтобы из них вырвать слова, которые могут быть названы предметами, т. е. подлежащим, — и потом другие, означающие *действие* или *состояние* и потому могущие быть сказуемыми, — вести все начальное обучение языку к подобным результатам, это значит ни на шаг не отступать от старой схоластики. Прежде забивали голову дитяти формами склонений и спряжений и вместо живой речи и здравого смысла давали ему кучу грамматических формул и исключений до мертвых схоластических терминов; а теперь преподаватели, подобные г. Но-ваковскому, изо всех сил хлопочут, чтобы вбить в голову ребенка названия частей предложения и условные, часто ни на чем не основанные правила грамматического анализа. Та же формальность, та же схоластика. Выходит, что вся разница нового учения от старого ограничивается лишь переменою заучиваемых слов. Какой-то составитель латинской грамматики ставил же себе в заслугу, что вместо обыкновенного образца первого склонения *mensa*¹, он по-

¹ Стол.

ставил в своем руководстве — *silva*¹; в этом роде и заслуга учебников русского языка, подобных курсу г. Новаковского. Составители этих курсов никак не хотят понять, что главное достоинство новой системы обучения языку состоит именно в изгнании схоластических формальностей и в заботе о развитии рассудка детей посредством упражнений в языке. Этому развитию не достигнешь повторением на десяти страницах, что птица — предмет, и перо — предмет, и бумага — предмет, и дом, и лошадь, и царь, и книга, и ножик, и пр. — все *предметы*, а летать, ходить, кричать, носить, делать и пр. означает *действие*. Напирая на изъяснение подобных названий (здесь дело идет чисто о названии, потому что сущность дела в этом случае понятна сразу детям даже шести- и семилетнего возраста), учитель только пугает детей и приводит к отупению их здравый смысл. Вещи, в сущности чрезвычайно простые и доступные самому обыкновенному детскому пониманию, здесь только омрачаются разными тонкостями, подразделениями и терминами, изобретенными на мучение даже самого понятливого ребенка. Не угодно ли, напр., полюбоваться, с каких понятий должен начинать изучение родного языка кадет 1-го общего класса, куда поступают мальчики около 10 лет. Вот оглавление *первых двух* параграфов курса г. Новаковского:

§ 1. Предмет: употребление, образование и значение этого слова. Предметы находятся в нашем уме, как представления или понятия. Понятия о предметах выражаются словами, которые в языке составляют разряд имен существительных.

§ 2. Деление предметов, по способу их познания, на умственные и чувственные (мир вещественный). Подразделение первых, по их существу, на духовные (мир духовный) и отвлеченные (мир отвлеченный), а вторых, по отношению к произвольному движению, — на одушевленные и неодушевленные. Понятие о каждом из них. Происхождение отвлеченных предметов и отличие их от духовных.

Спрашивается: какое впечатление произведет на детей изучение всех подразделений, образований, происхождений и отличий, изложенных в этих двух параграфах? И много ли подвинется знание детьми русского языка, если они все это выучат?

Нет, по нашему мнению, дети очень много выиграют, если им не попадется в руки курс г. Новаковского: для них он не только бесполезен, но даже может быть вреден не менее грамматики г. Греча.

Но, может быть, г. Новаковский имел в виду составить учебное пособие для неопытных учителей? Может быть; но книга его в этом смысле оказывается негодною. Во-первых, ее метода, как мы уже сказали, совершенно формальная, и вовсе нежелательно, чтобы учителя следовали ей в преподавании русского языка. Во-вторых, обилие повторений и переливаний из пустого

¹ Лес.

в порожнее, которое должно показаться скучным даже для порядочного ученика, тем более излишне и обременительно для учителя. На двухстах страницах толковать учителю, как он должен объяснять детям состав предложения, — это уж слишком многоглаголиво!

От *формальности*, жертвою которой сделался г. Новаковский, старался, повидимому, отречься г. Алейский в своем «Опыте». «Опыт» этот назначается, должно быть, для учеников, уже прошедших первую степень обучения, и потому г. Алейский начинает с так называемых *философских* объяснений, — что слово есть выражение понятия, что речь вообще есть следствие мышления, что познания приобретаются внешними чувствами, *кои суть* и пр. Философом г. Алейский оказывается не мудрым и вдобавок еще очень высокопарным, как видно, напр., из самого начала предисловия:

«Бог, создав человека для общежития, даровал ему, по своей благодати, две главнейшие способности, отличающие его от прочих существ одушевленных: ум — познавать творца и все, им созданное, или *мыслить*, и слово — сообщать другим людям свои мысли членораздельными звуками голоса, или *говорить*».

Как видите, здесь г. Алейский разделяет *мысль* и *слово*, как две способности, совершенно независимые одна от другой, извне и отдельно приданные человеку. Но несколько строк ниже он сам же говорит: «Дар слова есть *последствие мышления*»; «*как органического произведение духа*, проявляющегося в веществе, язык развивается вместе с мыслящею способностью объясняющегося на нем народа» и проч. Здесь уже, стало быть, дар слова признается просто необходимым проявлением мыслящей способности человека, непосредственно с нею связанным, а не отдельною способностью, дарованною... и проч.

При столь шатком понимании самой сущности своего предмета г. Алейский не мог представить слишком светлых и новых соображений относительно философских начал языковедения. Но, тем не менее, мысль его заслуживает одобрения. Он хотел сообщить ученикам предварительные понятия о различных способностях, требованиях и явлениях духа человеческого, о различных способах познания и о разных родах самих предметов познаваемых, — для того, чтобы потом уже перейти к изложению законов, по которым в языке происходит выражение наших суждений о предметах. Все это представлено г. Алейским во «Введении», которое нельзя было бы назвать лишним, если бы определения и указания его были составлены с большей последовательностью и правильностью. Но, к сожалению, во «Введении» г. Алейского мы встречаем множество ненужных тонкостей (вроде различения *ума и разума, мира небесного, духовного, умственного и нравственного, разрядов, порядков, классов и категорий* и т. п.), небрежности, недомолвки и даже просто неверности в определениях. Напр., у г. Алейского насчитано четыре царства при-

роды и к четвертому отнесены *стихии*; сказано, что «*понятия, приобретенные о предметах посредством чувств, называются чувствованиями внешними*»; сделано такое замечание: «*хотя некоторые предметы и могут существовать без каких-либо частей, напр., дом без крыши, дверей; но и для других предметов части совершенно необходимы...*» и проч. По этим образчикам можно судить, каково вообще философское введение г. Алейского!

Ту же самую неопределенность, небрежность и часто ошибочность находим мы и в собственно грамматических правилах «Опыта» г. Алейского. Притязаний в «Опыте» очень много: научая практическому употреблению языка, он хочет в то же время исчерпать и все филологические таинства. Поэтому в «Опыте» находим: замечания о переходе звуков, об условиях их сочетания, о сочетаемости, выпуске и прибавке их, — словом, целую фонетику русского языка в сокращении. Далее — здесь показаны правила производства слов и значение всех суффиксов в существительных и прилагательных; объяснены значение падежей, правила сложения слов, образование степеней сравнения и пр. И все это — надо отдать справедливость г. Алейскому — без излишнего многословия, с редким только увлечением рассуждениями, вовсе к делу не относящимися. Все было бы хорошо, если бы г. Алейский чуть не на каждой странице не говорил того, чего нет, не бывало и быть не может. Писать ли не умел г. Алейский, не знает ли теории своего предмета или просто написал свой «Опыт» с плеча, нисколько не вникая в смысл своих фраз, — этого мы не могли решить наверное. Но в «Опыте» беспрестанно попадаются промахи, очень крупные. Представим несколько примеров.

«Прилагательное имя есть слово, означающее какой-либо признак предмета, зависящий от наружного (!) вида последнего и других условий (*вещества, свойства обстоятельств*)» (стр. 58).

Попробуйте под это определение подвести, напр., хоть слова: *добрый, вечный, нежный, честный* и т. п... Зависят ли эти признаки от *наружного вида, вещества, свойства обстоятельств*? Или это не прилагательные?

«Творительный падеж означает предмет, служащий орудием или средством совершаемого действия, местом, где оно происходит или где предмет находится» (стр. 50).

Ну, а, напр., следующие фразы: он сделан моим начальником; я сидел с книгою; он показался мне плутом и пр. Что такое здесь творительный падеж — орудие или место?

«Общею формою окончаний, *положительно определяющих* грамматический род *всех* предметов, служат буквы: для мужского — *ъ, й*, женского — *а, я*, неопределенного (т. е. среднего) *о, е*» (стр. 47).

Поэтому *слуга, Фома, Илья, дядя* и проч. и проч. будут женского рода.

Вообще к *положительным* определениям *всех* случаев г. Алей-

ский показывает особенную склонность. Особенно забавно видеть его усилия подвести под особые правила значение всех суффиксов у прилагательных. На нескольких страницах занимается он этим. Но что же выходит? Окончания *ный*, *авый*, *овый* — означает вещество; окончание *ный* значит также признаки обстоятельств, *авый* — качество, *овый* — родовые прилагательные; *ачий*, *ячий* свойственны родовым и качественным, *инъ*, *ынъ* — родовым и притяжательным и т. д. То же самое и с суффиксами существительных... Неблагодарная работа определения их значения может доставить материала на длинное специальное исследование; а г. Алейский, без всякой надобности, мимоходом вздумал определить их и, разумеется, не определил.

Вообще «Опыт» г. Алейского отличается несколько здравыми предположениями и обнаруживает в авторе некоторое знакомство с специальными филологическими исследованиями; но составлен он весьма небрежно. Изложение доказывает непривычку автора к строгому и точному выражению своих мыслей; претензии его (и между прочим попытки новой грамматической терминологии) гораздо больше, нежели сколько он действительно может исполнить; а выпренность, которой образчик приведен выше, постоянно смущает ясность его мыслей и самого языка.

XXXVIII. КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ НАУК В РАССКАЗАХ ДЛЯ ПРОСТОЛЮДИНОВ.

Составлено В. Лапиным. Издание второе, исправленное. С.-Петербург, 1858—1859. Шесть частей¹.

Книжки, заключающие в себе изложение для простолюдинов первых начал наук и продающиеся по довольно высокой цене, выдерживают в короткое время два издания! Это — любопытное явление, которое может быть объяснено только двумя предположениями: или *изложение* это так хорошо, что оно успело совершенно удовлетворить потребностям простолюдинов, желающих учиться, или, независимо от достоинства самих учебников, желание учиться в простолюдинах так сильно, что они рады всякому пособию, попадающемуся им в руки. Не знаем, до какой степени справедливо второе предположение, но первое оказывается решительно неверным по рассмотрении книжек г. Лапина. Мы не говорили о них при первом их появлении в свет; но теперь решаемся обратить на них внимание, именно на том основании, что успех их может ввести в заблуждение многих занимающихся первоначальным воспитанием детей. В нашей литературе есть замечательные ученые исследования; есть несколько хороших университетских курсов, есть два-три недурных руководства и для средних учебных заведений; но хороших элементарных курсов положительно нет. Нужно удивляться, каким образом дети успевают еще чему-нибудь выучиться по тем книжонкам, которые дают им в руки в первом возрасте. Стоит только вспомнить, что десяти-, девяти-, даже восьмилетние мальчики учатся у нас по географии *Ободовского*, по истории *Устрялова*, по «Начаткам» и пр. Поэтому издание первоначальных руководств у нас предмет самой первой необходимости в деле народного образования. Удовлетворить этой необходимости взялся г. Лапин. Он издал шесть книжек: азбуку, священную историю ветхого и нового завета, арифметику, грамматику и историю всеобщую и русскую вместе с географиею. Все эти науки изложены г. Лапиным в рас-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. X. Требования Добролюбова к учебнику. — С. К.

сказах и назначены для простолюдинов — как для детей, так и для взрослых, желающих учиться. Посмотрим же, каким образом выполнил г. Лапин свою задачу.

Всеми педагогами принято и всякому должно быть известно, что на первой степени обучения должна господствовать совершенная конкретность и должно быть изгоняемо все отвлеченное. Другое основное положение относительно первоначального обучения требует, чтобы в этом возрасте упражняли преимущественно воображение и рассудок учеников и избегали того, что может занять исключительно одну память. Поэтому-то со всеми научными знаниями они знакомятся, на этой степени обучения, в живых образах, в подробных и ярких повествованиях, а не в кратких и сухих формулах. Заставить дитя, находящееся на первой степени развития, заучивать собственные имена, числа, таблицы, общие определения, сущность которых ему непонятна, — значит навсегда испортить нормальное развитие способностей дитяти, притупить в нем и чувство, и воображение, и силу рассудка.

Всякое общее, абстрактное понятие составляется из частных представлений посредством соединения существенных признаков предмета и отбрасывания всех случайных его примет. Следовательно, прежде чем ребенок перейдет к общим определениям, он должен владеть значительным запасом частных представлений, и этого не дают ему учебники, составляемые обыкновенно по синтетическому методу. Курсы г. Лапина в этом отношении ничуть не лучше других руководств, доселе у нас изданных. Конечно, он может указывать на то, что его курсы назначены для простолюдинов, т. е. не собственно для детей, а также и для взрослых. Но это обстоятельство не имеет большого значения: здесь не года собственно важны, а степень подготовленности учащихся. В отношении к науке, напр., грамматике или географии, простолюдин, даже и взрослый, имеет столь же мало подготовленности, как и ребенок. Он может быть богат опытами жизни, практическими соображениями и пр. Но из этого следует только то, что он и с научными данными может скорее освоиться, нежели ребенок. А все-таки эти данные науки будут ему чужды сначала, все такие общие определения, напр., грамматические, он может сделать и усвоить не иначе, как ознакомившись с частными примерами, из которых выводятся те или другие правила. Следовательно, метода элементарного изложения науки для простолюдинов, во всяком случае, не должна далеко отходить от метода элементарного преподавания, признанного необходимым для детей.

Другое обстоятельство, необходимое для успеха элементарного преподавания, именно: увлечение воображения и старание возбудить самостоятельность ребенка, также прилагается и к элементарному курсу для простолюдинов. Если дитя не выучивает десяти географических названий или исторических имен, так это не потому, чтоб оно не в состоянии было заучить их, а потому, что все имена эти ничем для него не осмыслены, нисколько его

не интересуют и не могут быть удержаны в памяти только совершенно механически. Нужно расшевелить детское воображение рассказом о деяниях исторического лица, живою картиною изучаемой местности или возбудить в нем интерес к разрешению какого-нибудь рассудочного вопроса, — тогда вполне можно надеяться, что ученье пойдет успешно. То же самое правило следует наблюдать и в отношении к простолюдину. Для него так же точно будут скучны и чужды все собственные имена, числа, формальные определения и т. п., пока он не ознакомился с ними в живых очерках. Хотя вообще взрослый мужичок имеет уже более наклонности, напр., к знанию истории, нежели дитя; но у него отобьется всякая охота к занятиям, если ему просто пойдут перечислять имена царей да годы знаменитых сражений. Разница будет только в одном: он скорее дитяти смекнет, что такое ученье совершенно призрачно и, набивая его память чуждыми для него звуками, не дает ему ничего существенного.

Потребность в соблюдении обоих этих правил была сознаваема, как видно, и г. Лапиным; но на деле он не умел выполнить свою задачу как следует. Он старался, повидимому, приблизиться к понятиям тех, для кого назначены его курсы; но приближение это осталось большею частью чисто формальным и выразилось преимущественно в прибаутках и в некоторых оборотах, имеющих претензию на простоту и народность. Из всех шести книжек лучше всех — азбука; но и та нехороша. Составлена она, разумеется, по обыкновенной рутине: буквы с разделением на гласные, согласные и полугласные, склады — *бю, вю, гю, дю, жю, бя, вя* и проч., молитвы, басни, загадки и проч. Но в ней есть такие новые правила: «буква *е* часто выговаривается как *ё*». В этой сказке (о рыбаке и рыбке) слова: *синее, море, дает, синему, светелкой, хочет, бьёт, пойдешь, поперек, воет, вперед, беленою*, — надо читать: *синёё (!), морё (!), дает синёму (!), светёлкой, хочёт (!), бьёт, пойдёт, поперёк, воёт (!), вперёд, белёной*». В другом месте г. Лапин велит читать: *Плещёт, будёт, вденёшь!* Вместо *нашему, наше, мужем*, следует, по его мнению, произносить: *нашому, нашо, мужом!*.. Любопытно бы знать, в какой губернии г. Лапин выучился подобному произношению слов.

За азбукою слéдует в двух книжках священная история ветхого и нового завета. Она замечательна тем, что начинается с определения общих свойств божних и потом уже переходит к сотворению мира, что прямо противоречит изложенным выше требованиям элементарного курса. Кроме того, неизвестно, почему и для чего г. Лапин принял очень странную манеру — вставлять в свой рассказ подлинные фразы из библии на старославянском языке. Многие из этих фраз совершенно непонятны для человека, незнакомого с церковнославянским языком, и г. Лапин под строкою постоянно помещает краткий объяснительный словарь к приводимым им фразам.

В арифметике г. Лапина много примеров, и все правила выводятся после решения задач: это уж ныне во всех арифметиках догадались принять. Но и арифметике г. Лапина недостает той внутренней основательности и глубины, которая, проникая в самую сущность предмета, служит основанием истинной простоты и общепонятности излагаемых правил. Начинает г. Лапин с того, как пишутся цифры, и с первого же раза выводит миллионы. Затем на стр. 3-й (предварительные объяснения, как видите, очень коротки) идет «рассказ второй». И вот как рассказывает г. Лапин:

«Теперь, положим, нужно узнать вот что: было у мужика 83 рубля денег да получил 76 рублей; сколько у него стало? Вот как это узнается на бумаге. Пишут 83, а под ним 76 так, чтобы десятки были под десятками, а 6 под 3. Вот так:

$$\begin{array}{r} 83 \\ 76 \\ \hline 159 \end{array}$$

Потом подчеркивают и начинают считать», и пр...

Как видите, г. Лапин вовсе не заботится о том, чтобы объяснить самую сущность арифметического действия, равно как и смысл системы арабских цифр, принятой для счисления. Ему всего важнее рассказать, «как это делается на бумаге», — как пишут, подчеркивают и прочее. А зачем и на каких основаниях это делается, — о том ни слова. По окончании расчета объясняется, что вот это и называется сложением, такие-то числа — слагаемыми, такое-то — суммой и делу конец.

Та же манера и в грамматике; только здесь она еще вреднее, потому что при отсутствии основательных объяснений все грамматические правила принимают вид чистейшего произвола. Популярность изложения г. Лапина ограничивается здесь почти исключительно повторением *таких, этаких и вот каких...* Приведет, например, таблицу склонений, да и скажет: «*этакая* перемена слов по числам и падежам называется склонением». Или скажет: «на этот счет есть вот какие правила», — а затем уж правила излагает обыкновенным догматическим порядком, — как у Греча или в «общесравнительной» грамматике Ивана Давыдова. Замечательно еще то, что у г. Лапина и грамматика начинается не с учения о предложении, как у всех ныне, а с рассуждения о частях речи, а затем — падежах, склонениях и пр.

Об истории и географии г. Лапина нечего и говорить. Он составил краткий конспект русской истории, в котором заботился, как видно, всего более о том, чтобы не пропустить какого-нибудь имени. Характеристики лиц, разумеется, у него нет; подробной картины быта народного нечего и спрашивать. Нет даже ни одного обстоятельного рассказа хоть бы о каком-нибудь из важнейших исторических событий. Все сухо, формально, педагогично... То же самое должно сказать и о всеобщей истории. Она

вся изложена в таком роде: «Император Траян был великий полководец, император Антонин очень кроток, император Марк Аврелий очень учен и добродетелен, а император Константин Великий, святой и равноапостольный, принял христианскую веру. После него император Феодосий разделил Римскую империю на Восточную и Западную, и дела Западной империи стали очень худы» (стр. 159). И это называется элементарным курсом!.. Не доказывает ли это полнейшее отсутствие всякого понятия о педагогических требованиях у составителя учебника для элементарного преподавания?

Хороша также и география г. Лапина!.. Ведь это нужно иметь замечательно оригинальный склад ума, чтобы в *элементарный* курс, да еще в *рассказах*, вставить, напр., такую страницу:

«Кроме того, в России замечательны торговлею... Елец в Орловской губернии, Моршанск и Лебедянь в Тамбовской, Саранск и Краснослободск в Пензенской, Ржев в Тверской, Гжатск, Сычовка, Поречье и Белый в Смоленской» и проч. и проч.

Далее перечисляется еще до 25 городов и местечек, без всяких характеристик и замечаний. Не хотите ли упражнять дитя, начинающее учиться географии, в изучении всех этих приятностей? Можно ожидать хороших результатов от подобного «элементарного изложения всех наук!»

И однако же книжки г. Лапина вышли вторым изданием! Видно, в самом деле, потребность в элементарных руководствах очень велика. Отчего же никто из людей, истинно дельных и знающих с педагогическими требованиями, не возьмется до сих пор за составление подобного учебника? За гимназические руководства принялись уже профессора; не мешало бы кому-нибудь подумать и о книжках для первоначального преподавания.

XXXIX. ИСКУССТВО ПРИОБРЕТАТЬ И СОХРА- НЯТЬ ДО ГЛУБОКОЙ СТАРОСТИ ПРЕВОСХОД- НУЮ ПАМЯТЬ.

*Соч. д-ра философии Эвальда Гартенбаха. Перев. с шестого
немецкого издания, Москва 1859¹.*

Заглавие дает, разумеется, больше, нежели дает сама книжка. Предохранительные меры, способствующие уберечь память от притупления, изложены в ней довольно хорошо, хотя и не заключают в себе ничего нового по этой части. Но «средства приобрести превосходнейшую память» чрезвычайно подозрительны. Тут автор или отделяется общими фразами о постоянном упражнении, о постепенности перехода от легчайшего к труднейшему, о пособии силы рассудка и т. д., или же указывает на такие эксцентрические меры, о которых без смеха даже читать невозможно. Вообще искусственная мнемоника имеет несколько забавный характер; а г. доктор Гартенбах доводит ее до крайне смешных выходов. По его мнению, например, очень полезно для запоминания группы собственных имен в известном порядке составить какое-нибудь слово из начальных букв или слогов этих имен и запомнить его. Напр., чтобы помнить, что в апреле, июне, сентябре и ноябре бывает по 30 дней, нужно составить и помнить слово «апиюнсено». Из начальных букв названий холмов, на которых стоял Рим, выйдет «пкаквэц». Чтобы не забыть имен семи мудрецов греческих, Периандра, Солона, Фалеса, Питтака, Виаса, Хилона и Клеовула, нужно из начальных слогов составить слово: «песофативихikle, которое легче удержать в памяти, нежели первые семь имен» (!?). Таким образом поступая во всех затруднительных случаях, можно в непродолжительное время сочинить для себя особый иероглифический язык, и вся сила памяти должна уже будет устремляться на то, чтобы как-нибудь не забыть этот язык... Хорошее же пособие и облегчение доставит такая мнемоника!

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. X. Обращает на себя внимание отрицательное отношение Добролюбова к мнемонике. — С. К.

Да и к чему, скажите, пожалуйста, это бессмысленное запоминание целых групп имен, ничем между собой не связанных в мысли ученика? Ведь это нужно только затем, чтобы одолеть, напр., учебники г. Лапина и ему подобных; а как только их изгонят из преподавания, так и водворится запоминание разумное, а не искусственно-мнемоническое.

XL. ОБ УЧИЛИЩАХ ДЛЯ ДЕВИЦ В УЕЗДНЫХ ГОРОДАХ.

Москва 1859, в 8-ю д. л., 54 стр.¹

В «Журнале для воспитания» много раз уже было говорено о женских училищах и вообще о потребностях женского образования. Поэтому мы не станем подробно разбирать книжку, заглавие которой выписали, а только укажем на нее читателям, как на явление, свидетельствующее до некоторой степени о возбуждении в публике сочувствия к этому вопросу. Автор названной нами книги представляет очень яркий и большею частью справедливый очерк несчастного и мрачного быта наших городских сословий — ремесленников, фабричных, мелких торговцев и проч., и находит, что главная причина зла заключается в необразованности, грубости и безнравственности матерей семейства. Поэтому единственным исходом из их бедственного положения он поставляет образование девочек, как будущих матерей семейства. Нельзя не согласиться с отрицательной стороною его рассуждений: без образования матерей семейства действительно нельзя водворить совершенно правильных и добрых отношений в семействах. Но не надо думать, чтобы только этим все и ограничивалось. Чтобы самое образование могло успешно производить свое влияние, для этого нужно, чтобы улучшился самый материальный быт ремесленных классов и во многом изменились их гражданские права и общественные отношения. Иначе — и заведение училищ для девиц низших городских сословий поведет, пожалуй, к тем же результатам, до каких достигают многие купеческие дочки, учившиеся в пансионе, по их выражению. Образование на первый раз прививается у нас обыкновенно только своею внешностью — не потому, чтобы внутренняя сторона его была сама по себе недоступна, а потому, что требования общественные у нас до сих пор ограничиваются все только внешностью... Этого-то увлечения внешними формами и нужно всего более опасаться при открытии доступа к образованию для тех, которые прежде не имели его. И чтобы низшие классы не бросались на ту же внешность, для этого одно средство: одновременно с образованием улучшить и их внешнее положение...

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. X.

XLII. СТИХОТВОРЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ.

От младшего до старшего возраста, расположенные в двадцати двух отделах. Соч. Б. Ф. Федорова. Издание второе. Две части. С-Петербург¹.

В библиографии нашего журнала было уже упомянуто в прошлом году о «поздравительных стихотворениях» г. Федорова. Поздравления эти составляют один из двадцати двух отделов, т. е. $\frac{1}{22}$ долю «Детских стихотворений». Все отделы таковы, каких и следует ожидать от автора «поздравлений». Несмотря на разнообразие отделов, автор во всем умел выдержать себя: везде идеалом его является милый, благонаправленный мальчик, в котором виден будущий Молчалин. Вот, напр., некоторые из детских повестей г-на Федорова. Пастух разговаривал с эхом; он бранится, — эхо тоже, он говорит ласково, — эхо тоже. Нравоучение:

Но эхо есть и средь людей:
Какой другим пошлешь привет,
Так и откликнется в ответ,
Да только ласка прибылейней (!!)

Какое милое начало нравственности, основанное на прибылях!..

Другой рассказ: мальчик удивился, увидавши сваренных раков; как же, говорит, они были давеча черные и очень злы, один даже уцлинул меня клешней... как же их переменяли? Ему отвечают: *сварили*... Нравоучение:

Есть много удалцов таких,
В которых нет нисколько прока,
Пока их злость и дерзость их
Не усмирятся в школе рока.

Соображая рассказ с моралью, дети должны понять, что людей бойких, дерзающих защищать себя клешнею, подобно раку (рак — представитель дерзости! О баснословец г. Федоров!), следует *сварить*, если не физически, то нравственно, и тогда из них толк будет...

Вообще, чтобы внушить детям смиренномудрие и трусость, г. Федоров не пренебрегает никакими средствами. В одном рас-

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. X.

сказе он даже страшает их примером мальчика, который без позволения пошел к реке и которого вдруг — *сгел крокодил!!*

Кроме нравственных правил, у г. Федорова излагается целая энциклопедия детских знаний. У него есть отдел стихотворений ботанических, зоологических, метеорологических и т. п. В них рассказывается, что

В алой розе видим пышность,
В белой — прелесть и невинность,

что зимою бывает

Студено, холодно, —
Только любо оно,

что

Солнышко всюду льет свет,

и тому подобные диковинки с нравственными приложениями. Все это крайне полезно для детей и уж верно стоит двух рублей серебром, которые назначил г. Федоров за свои назидательные стихотворения.

До сих пор нет у нас правоучительной арифметики: вот если б г. Федоров принял на себя труд ее составить. После правоучительной ботаники это для него не так трудно!..

XLII. РУССКАЯ САТИРА В ВЕК ЕКАТЕРИНЫ.

Русские сатирические журналы 1769—1774 годов. Эпизод из истории русской литературы прошлого века. Соч. А. Афанасьева, Москва 1859¹.

...Главные предметы обличения сатиры, екатерининского времени были: во-первых, недостаток воспитания, невежество и грубость нравов; во-вторых, ложное образование, т. е. французские моды, роскошь, ветреность и т. п.; в-третьих, приказное крючкотворство и взяточничество. По этим трем предметам г. Афанасьев даже разделяет рассмотрение сатиры того времени по трем особым главам. Посмотрим же, что ею сделано... Сатирики очень верно понимали круговую поруку дурного воспитания и грубости помещичьего быта того времени. Худо воспитанные люди, изображаемые в сатирических журналах, — преимущественно «господчики», как тогда выражались. Так, один из подобных господчиков, уже исправившийся, рассказывает о своем воспитании: «Отец мой, дворянин, живучи с малых лет в деревне, был человеком простого нрава и сообразовался во всем древним обычаем; а жена его, моя мать, была сложения тому совсем противного, отчего нередко происходили между ними несогласия, и всегда друг друга не только всякими бранными словами, какие вздумать можно, ругали, но не проходило почти того дня, чтобы они между собою не дрались (или людей на конюшне плетью не секли). Я, будучи в доме их воспитан и имея в глазах таковые поступки моих родителей, чрезмерную возымел к оным склонность и положил за правило себе во всем оным последовать. Намерение мое было гораздо удачно: ибо я в скорое время, к удивлению всех домашних, уже совершенно выражал все бранные слова, которые, бывало, от родителей своих слышу; а что до тиранства принадлежало, то уже в том и родителей своих превосходил, хотя и они в сем искусстве гораздо не плохи были» («Жив.», II, 160). Далее сообщается еще любопытная черта того времени: «Матушка моя, пришедши из конюшни, в которой по обыкновению ежедневно делала расправу крестьянам и крестьянкам, читает, бывало, французскую любовную книжку

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. X. Взяты отрывки, характеризующие воспитание в России второй половины XVIII в. — С. К.

и мне все прелести любви и нежность любезного пола по-русски ясно пересказывает...». Следствием этого было то, что тринадцати лет мальчик уже был совершенно развращен и, «влюбившись в комнатную дома нашего девку, сделался в короткое время невольником рабы своея», а потом, спознавшись с сыном соседнего помещика, воспитанным так же хорошо, принялся за игру, пьянство и пр. Другой господчик пишет во «Всякой всячине»: «Провождая дни свои в деревне, был я воспитан бабушкою, которая любила меня чрезвычайно. Первые мои лета упражнялся я, проигрывая с крестьянскими ребятами целые дни на гумне; часто случалось, что бивал их до крови, и когда приходили они к учителю (который был старый дьячек нашего прихода), то он отгонял их. Бабушка моя под жесточайшим гневом запретила ему ниже словом не огорчать меня». Четыре года учась у этого учителя, мальчик до 13 лет едва выучился разбирать букварь. Тут отец хотел выписать ему француза, но бабушка воспротивилась; и «так прошел еще год, которое время проводил я, резвяся с девками и играя со слугами в карты» («Вс. всяч.», стр. 242). В письме к Фалалею отец его также вспоминает, как он, маленький, вешивал собак на сучьях и порол людей, так что родители, бывало, животные надорвут со смеха («Жив.», I, 94). В «Трутне» рассказывается о дворянине, который «ездил в Москву, чтобы сыскать учителя 15-летнему своему сыну, но не нашел искусного, возвратился и поручил его воспитание дьячку своего прихода, *человеку весьма дородному*» («Тр.», стр. 125). Подобными замечками исполнены все сатирические журналы 1770-х годов; но большая часть из них обращена назад, на времена прошедшие. А во время самого разгара действий сатиры все было уже так хорошо, что сами худо воспитанные вразумлялись и очень искренно сожалели о небрежности своего воспитания. Только люди старого времени продолжали держаться своих понятий и сердились на новое направление молодежи, как, напр., в письме дяди к племяннику, помещенном в «Трутне» (стр. 113—120). «Ты подавал большие надежды отцу, — пишет дядя, — потому что до двадцати лет жил дома и не читал книг, совращающих с пути истины, и занимался часовником и житиями святых. Куда это все девалось? Сказывали мне, будто ты по постам ешь мясо и, оставя священные книги, принялся за светские; чему ты научишься из тех книг? Вере ли несомненной, любви ли к богу и ближним, надежде ли быти в райских селениях, в них же водворяются праведники? Нет, от тех книг погибнешь ты невозвратно. Я сам, грешник, ведаю, что беззакония моя превзыдоша главу мою; знаю, что я преступник законов, что окрадывал государя, разорял ближнего, утеснял сирого, вдовицу и всех бедных, судил на мзде и, короче сказать, — грешил, по слабости человеческой еще и ныне грешу; но не погасил любви к богу, исповедаю бо его пред всеми творцем всея вселенные», и пр... Затем дядя перечисляет свои бдения, посты и молитвы и опять переходит к брани на ученье, из кото-

рого происходит только гордость... И все это, по очевидному смыслу сатиры, клонится к тому, что старое невежество отжигивает и на место его водворяется свет знания... Это еще положительнее выражается в «Живописце». Там одна барышня говорит: «Здесь вовсе свету подражать не умеют, а все то испортили училища да ученые люди: куда ни посмотришь, везде ученый человек лишь сумасбродит и чепуху городит» («Жив.», I, 63). Не упоминаем восторженных изъявлений радости о водворении гуманных понятий волею российской Минервы; мы много их привели уже выше.

И что же? Какой успех имела в этом деле сатира, которая готова была верить, что она добывает уже остатки прежнего невежества? Действительно, обличаемые ею явления были у нас в силе еще задолго прежде. Из записок Болотова (1753—54 г.), из воспоминаний Данилова, родившегося в 1722 г., мы видим, что то же было и за 20—30 лет ранее. Еще раньше — было, разумеется, еще хуже. Но лучше ли было и после? Вспомним рассказы наших современников о том, как шло их воспитание, в начале нынешнего столетия. Вспомните «Семейную хронику» и «Детские годы» С. Т. Аксакова, прочтите «Годы в школе» г. Бичина («Рус. Вес.», 1859 г., № 1—4), «Незатейливое воспитание», из записок А. Щ. в «Атенее» (1885 г., № 43—45) и пр., — не та ли же самая история повторялась у нас в частном воспитании, вплоть до француза, по крайней мере?

А общественное воспитание, т. е. то собственно, что мы называем образованием? Оно тоже было не в блестящем положении в то время, когда сатирические журналы выступили на свое поприще. Приведем одну выдержку из «Живописца» о том, как все общество враждебно расположено было к образованию.

«Что в науках, — говорит Наркис, — астрономия умножит ли красоту мою паче звезд небесных? Нет; на что мне она? Мафематика прибавит ли моих доходов? Нет! Чорт ли в ней! Физика изобретает ли новые таинства в природе, служащие к моему украшению? Нет! Куда она годится!» и пр. Этот Наркис танцует прелестно, одевается щегольски, поет «как ангел, красавицы почитают его Адонисом», словом, это — светский человек. Совсем другое говорит худовоспитанный, офицер-бурбои. «Науки сделают ли меня смелее, — рассуждает он, — прибавят ли мне храбрости, сделают ли исправнейшим в моей должности? Нет! Так они для меня и не годятся. Вся моя наука состоит в том, чтобы уметь кричать: «пали! коли! руби!» и быть строгу до чрезвычайности к своим подчиненным». Однако времена переменились, и худовоспитанный не может получить высшего чина, потому что ни о чем не умеет рассудить; обиженный, он выходит в отставку и «едет в другую неприятельскую землю, а именно в свое поместье. Служа в полку, собирал он иногда с неприятелей контрибуцию, а здесь со крестьян своих собирает тяжкие подати. Там рубил неверных, а здесь сечет и мучит правоверных. Там

не имел он никакие жалости; нет у него и здесь никому и никакой пощады, и если бы можно было ему с крестьянами своими поступать в силу военного устава, то не отказался бы он их аркебузировать». *Кривосуд* имеет тоже сильные резоны против наук. Он спрашивает: «По наукам ли чины раздаются? Я ничему не учился; однакож я судья. Моя наука теперь в том состоит, чтобы знать наизусть все указы и в случае нужды уметь их употребить в свою пользу. Науками ли получают деньги? Науками ли наживаются деревни? Науками ли приобретают себе покровителей? Науками ли доставляют себе в старости спокойную жизнь? Науками ли делают детей своих счастливыми? Нет! Так к чему же они годятся? Будь ученый человек хоть семи пядей во лбу да попадись к нам в приказ, то переучим его на свой салтык, буде не захочет ходить по миру». В этом же роде рассуждает и *Молокосос*, которому дают чины по милости дядюшки, деньги присылает батюшка, которого начальники не только любят, но еще стараются угождать ему, делая тем услугу знатным его родственникам, и пр. *Щеголиха* говорит: «Как глупы те люди, которые в науках самые прекрасные лета погубляют! Ужасно как смешны ученые мужчины! А наши сестры, ученые, — они-то совершенные дуры! В слове уметь нравиться все наши заключаются науки», и пр. *Волокита* рассуждает так: «Какая польза мне в науках? Науками ли приходят в любовь у прекрасного пола? Науками ли нравятся? Науками ли упорные побеждаются сердца? Науками ли украшают лоб (мужа)? Науками ли торжествуют над солистовниками? Нет! Так они для меня и не годятся» («Живописец», I, стр. 11—30).

Почти то же самое, и даже в подобной же диалогической форме, говорил за сорок лет ранее Кантемир в сатире «На хулящих учение». И скажем по совести: хоть одно из всех приведенных нами рассуждений «Живописца» потеряло ли свою свежесть и справедливость даже в настоящее время, когда и пр.? Не повторяет ли до сих пор какой-нибудь Вишневский мыслей *Кривосуда*, *Вихорев* — *Волокиты* и т. п.? Что же это значит? Конечно, то, что общество наше не очень далеко ушло за последние 90 лет на поприще образования! В самом деле — оглянитесь вокруг себя: чего должен ожидать и чему подвергается в нашем обществе человек, посвятивший себя занятиям наукою, даже если он не школьный педант? «Дойти до степеней известных» ему не удастся, если он честен и горд; так называемая ученая карьера у нас вовсе не пользуется почетом и представляет какую-то пародию на карьеру. Состояние до сих пор наукою у нас не приобретается; разве какой-нибудь спекулятор сочинит плохой учебник да напечатает его двадцать изданий для заведений, в которых начальствует он сам или его сваты и приятели... В обществе нашем человеку серьезно образованному нечего делать; если он не сядет за карты, то непременно нагонит тоску на всех присутствующих. О женщинах нечего и говорить: они еще долго не перестанут быть танцующими и говорящими куклами; сердце их

еще долго будет сладостно замирать при виде усов и эполет; для того, чтобы привлечь их расположение, долго еще надо будет «уметь одеваться и чесать волосы по моде, говорить всякие трогательные безделки, вздыхать кстати, хохотать громко, сидеть разбросану, иметь приятный вид, пленяющую походку, быть совсем развязану» («Живопись», I, 26)... Где же наш прогресс, где результаты сатирических обличений?

Где ж плоды той работы полезной?

Надо, впрочем, заметить, что вопрос об образовании поставлен очень уж широко в приведенных нами рассуждениях. Здесь уже вина равнодушия к наукам падает не на личные качества отдельных особ, а на устройство и направление целого общества. Действительно, глупо и непрактично в этом обществе заботиться об украшении ума науками, и все тупоумные выходки Кривосудов, Худовоспитанников и других имеют в сущности глубоко справедливое основание. Если бы сатира наша сумела утвердиться на этом основании, она бы дошла до многого. В самом деле, припомните все выходки, сгруппированные «Живописцем», и задайте вопрос: что же нужно, чтобы в этом обществе могла водвориться разумность, могло распространиться истинное образование? Ответ будет простой: нужно изменение общественных отношений. Надо, чтоб никакие преимущества знатности и протекции не имели влияния на определение судьбы человека; тогда и *Молокосос* будет учиться, чтобы суметь чего-нибудь достигнуть. Нужно, чтобы в судах не могло быть произвола, чтобы законы не были достоянием одной касты, а строго и равно охраняли права каждого; тогда и *Кривосуд* поймет необходимость науки. Нужно, чтобы всякий из людей служащих был не слепым орудием в руках другого, а имел свою долю участия в общественных интересах; тогда и в беседах наших необходимо появится дельный разговор, и какой-нибудь *Наркис* принужден будет отказаться от своих трогательных безделок для разговора более дельного; а при этом он необходимо должен будет почувствовать цену образования... Наконец, самое главное, нужно, чтобы значение человека в обществе определялось его личными достоинствами и чтобы материальные блага приобретались каждым в строгой соразмерности с количеством и достоинством его труда; тогда всякий будет учиться уже и затем, чтоб делать как можно лучше свое дело, и невозможны будут тунеядцы, подобные *Худовоспитаннику*, который выходит в отставку, чтобы в деревне безобразничать над крестьянами. Тогда даже и *Волокиты* (самый безнадежный народ, больше все из военных!) захотят чему-нибудь выучиться, потому что иначе им не на что будет не только одеться со вкусом, но даже и убрать свои волосы... Да и *Щеголихи* тогда переменят свои воззрения, если только сами они уцелеют при таком изменении общественных отношений... А пока продолжается то положение дел, какое изображала сама же сатира екатерининского

периода, до тех пор должно продолжаться «темное царство», которое недавно обозревали мы в сочинениях Островского. Просим читателя припомнить или просмотреть то, что мы говорили тогда о возможности и значении образования в «темном царстве» под влиянием самодурных отношений.

К сожалению, екатерининская сатира не удержалась на точке зрения общественности и не развила тех идей, которых зародыш заключался в приведенном нами из «Живописца» очерке русских воззрений на образованность. Кажется, сатирики и сами, впрочем, не совсем ясно сознавали возможное значение этого очерка. Из других статей сатирических журналов видно, что они полагали всю надежду на книги и училища. Что касается до книг, то мы уже говорили выше, много ли значения могли иметь они и какие затруднения встретились им тотчас же, как только стало похоже на то, что они приобретают самостоятельное значение. Прибавим, однако, что до конца царствования Екатерины наши сатирики не переставали восхвалять данную им свободу мыслить и говорить. В 1788 г. фон-Визин задумал, было, издавать сатирический журнал: «Друг честных людей, или Стародум». Для этого издания написал он несколько мелких статей и, между прочим, письмо к Стародуму, с просьбою у него статей в журнал. «Не страшусь я строгости цензуры, — пишет он, — ибо вы, конечно, не напишете ничего такого, чтобы напечатать было невозможно. Век Екатерины Вторые ознаменован дарованием Россиянам свободы мыслить и изъясняться. Недоросль мой, между прочим, служит тому доказательством, ибо назад тому тридцать лет ваша собственная роль могла ли быть представлена и напечатана? Правда, что есть и ныне люди, стремящиеся вредить всему тому, что невежество и порок их обличает; но таковое немощной злобы усилие, кроме смеха, ничего другого ныне произвести не может». В ответ на это Стародум, с своей стороны, тоже восхваляет «век, в котором честный человек может мысль свою высказать безбоязненно». Между прочим, он пишет (соч. фон-Визина, стр. 545—46):

«Я сам жил большею частию тогда, как каждый, слушав двоих так беседующих, как я говорил с Правдиным, бежал прочь от них стремглав, трепеща, чтобы не сделали его свидетелем вольных рассуждений о дворе и о дурных вельможах; но чтоб мой сей разговор приведен был в театральное сочинение, о том и помышлять было невозможно: ибо погибель сочинителя была бы наградою за сочинение. Екатерина расторгла сии узы. Она, отверзая пути к просвещению, сняла с рук писателя оковы и позволила везде охотникам заводить вольные типографии, дабы умы имели повсюду способы выдавать в свет свои творения. Итак, российские писатели! какое обширное поле предстоит вашим дарованиями! Если какая робкая душа, обитающая в теле знатного вельможи, устремится на вас от страха, чтоб не терпеть унижения от ваших обличений, если какой-нибудь бессовестный лихоимец дерзнет, подкапываясь под законы, простирать хищную руку на

грабеж отечества и своих сограждан, то перо ваше может ясно обличать их пред троном, пред отечеством, пред светом. Я думаю, что таковая свобода писать, каковою пользуются нынче Россияне, поставляет человека с дарованием, так сказать, стражем общего блага. В том государстве, где писатели наслаждаются дарованною нам свободою, имеют они долг возвысить громкий глас свой против злоупотреблений и предрассудков, вредящих отечеству, так что человек, с пером в руках, может быть иногда полезным советователем государю, а иногда и спасителем сограждан своих и отечества».

Нельзя не заметить, что Стародум несколько далеко хватил в своем самодовольстве; но это дает нам меру той благородной доверчивости и наивности, с которою тогдашние сатирики смотрели на свое дело.

Скажем теперь несколько слов и об училищах.

О заведении их заботилась Екатерина с самого начала своего царствования. Преимущественно обращено было ее внимание на заведение «воспитательных училищ», которых цель была, по выражению Бецкого, произвести в России «новую породу людей» (доклад Бецкого, 12 марта 1764 г.). В этих видах основаны были женские воспитательные училища, где и положено начало тому закрытому казенному воспитанию, против которого так сильно восстает современная педагогика за то, что оно отчуждает детей от семьи. На тех же началах основано было несколько кадетских корпусов. Собственно же к устройству училищ, не имеющих воспитательного значения, Екатерина приступила только уже во вторую половину своего царствования, да и то потому, что на устройство воспитательных заведений во всех городах, по первоначальному плану, недоставало денег. В 1775 г., при учреждении губерний, вменено было в обязанность приказам общественного призрения — стараться о заведении училищ; но это ни к чему не повело: приказы не открыли почти ни одного училища, отзываясь тоже неимением средств. По местам и пробовали открывать формальным образом; но ни учителей, ни книг неоткуда было взять, и ученики не являлись. Это все было около того времени, когда литература пела уже разлитие лучей просвещения по всем закоулкам русского царства. Наконец, в 1782 г., составлена комиссия об учреждении народных училищ. В комиссии этой, вместе с Бецким и Завадовским, участвовал известный педагог Янкович ди-Мирнево. В обзоре деятельности этого человека, изданном в прошлом году г. Вороновым, находятся любопытные сведения о первоначальном заведении училищ при Екатерине. Нужно сказать, что 1782—84 годы были временем особенно литературного и ученого настроения императрицы. Тут она основала Российскую академию, дозволила заведение вольных типографий, составила план сравнительного словаря всех языков и наречий, издавала с Дашковою «Собеседник». Тут же шло дело и об училищах. Предварительные работы комиссий были представлены через три

года, и 5 авг. 1786 г. издан указ об открытии народных училищ во всех городах Российской империи. В то же время приказано было комиссии составить план для учреждения гимназий и четырех университетов, сначала в Екатеринославе, а потом во Пскове, Пензе и Чернигове, с тем притом, чтобы профессора были русские. Комиссия пришла в затруднение и обратилась в Академию наук и в Московский университет с просьбою, не могут ли они уделить несколько профессоров для новых университетов. Те отвечали, что у них у самих мало. Вследствие того комиссия донесла в 1787 г., что необходимо вызвать ученых иностранцев, да и то на четыре университета вдруг набрать трудно, и потому недостаточно ли покамест учредить хоть один. При этом представлялся и план нового университета. Это было в 1788 г. Но тут политические заботы помешали, и до смерти Екатерины не было учреждено ни одного университета.

Гимназии также были открыты уже в царствование Александра.

Немногим лучше устроилось дело и собственно народных училищ. В то время как издан был указ об их открытии, государственные финансы были уже крайне истощены, и потому вся хозяйственная часть предположенных училищ отнесена была не на государственное казначейство, а на счет приказов общественного призрения. Но и в приказах денег было очень мало, и потому многие из предполагавшихся училищ вовсе не открыты, а другие и открывались, да потом сами не рады были. Администрация их была самая сложная: они зависели и от своего директора или смотрителя, и от председателя и чиновников приказа, и от губернатора, и от комиссии училищ. Средства были очень скудные, помещение плохое, жалованье учителям ничтожное, содержание казенным учителям выдавалось неисправно, учебных пособий почти никаких не давали. Естественно, что ни у кого не являлось охоты ни учиться, ни быть учителем, тем более, что ученье не вознаграждалось никакими преимуществами, а учителя даже чинов не получали и должны были непременно прослужить в своей должности — преподаватели в высших классах не менее 23, а в низших — не менее 36 лет для того, чтобы получить чин коллежского асессора и выйти в отставку без всякой пенсии. Вообще ученье было в загоне, и им вовсе не дорожили даже и по внешности. Дворяне обыкновенно записывались прямо в полк, после такого воспитания, какое описывалось в «Живописце» и в «Трутне», и когда при императоре Александре последовал указ о производстве в офицеры только грамотных, то оказалось чрезвычайно много не знавших грамоты унтер-офицеров из дворян. Таковы были результаты стараний о заведении народных училищ — стараний, на которые тогдашняя литература возлагала такие надежды и по поводу которых воспевала золотой век и царство знаний в России.

XLIII. ПЕРМСКИЙ СБОРНИК.

Повременное издание. Книжка I, Москва 1859¹.

— — — Особенно любопытною показалась нам статья г. Фирсова «Открытие народных училищ в Пермской губернии». По литературному своему достоинству это едва ли не лучшая статья сборника. Назвавши г. Фирсова, мы вспомнили, что уже встречались с этим именем в литературе. В конце прошлого года г. Фирсов поместил в «Русском педагог. вестнике» статью о воспитании детей в Пермской губернии. Мы не знаем этой статьи, потому что «Педагогический вестник», как известно, составляет большую библиографическую редкость (и охота г. Фирсову помещать свои статьи в подобных изданиях!). Но в 68 № «Русского дневника» была рассказана по этому поводу очень любопытная история, к которой мы и отсылаем любознательных читателей, заметив только, что она, по нашему мнению, несколько не компрометирует г. Фирсова...

Что касается до статьи г. Фирсова в «Сборнике», она замечательна по тому живому, реальному воззрению, с которым автор приступает к своему предмету. Подобное воззрение еще ново в нашей науке, оно должно еще завоевать себе место на этой арене, по которой ползают дряхлые ученые. У нас до сих пор господствует формальность воззрений, не проникающая в жизнь, довольствующаяся книгами, да и в книгах отрицающая все, что отзывается чистой реальностью. Для наших ученых, — если издан закон, так это значит, что он уж и вошел в жизнь народа; коли кто получил публичную овацию, — значит, что он популярность имеет; коли в школах преподаются такие-то предметы, значит, что образование процветает, и т. д. А что было на деле, как принимался народом известный закон, какие обстоятельства вынудили овацию, чему ученые выгучились, на это ученые господствующей у нас школы и не думают обращать внимание. «Как можно больше форм и слов, как можно меньше дела!» — вот их тайный девиз, обыкновенно прикрытый громкими фразами... Но теперь с каждым годом он становится яснее для массы простых, неученых людей; с каждым годом смешнее становятся ученые карлики, роющиеся в пыли и составляющие понятие о жизни и людях по плевкам, оставшимся

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. X. Взяты отрывки. — С. К.

на песке, через который проходили толпы. Еще мало людей живого воззрения в нашей науке; но уже довольно того, что они есть. Как скоро они начинают появляться, старые формалисты отжили!..

К числу людей живых принадлежит, несомненно, г. Фирсов. В его статье рассматривается открытие народных училищ в Перми в 1786 г. Кажется, ясно, о чем тут следует толковать? Училище открыто, — это факт; теперь надо объяснить этот факт, т. е. показать: когда, при ком открыто оно, какие лица в нем были начальниками и учителями, какой был устав его, какие науки преподавались, по каким методам и т. д. Но г. Фирсов задал себе другие вопросы; он повернул дело вот как: открыто училище, — какие же отношения установились между ним и народонаселением? Что оно хотело и что успело сделать для народа? Вопросы эти несравненно труднее и глубже, и для их разрешения нужна не одна копотливость и терпение, — нужен и здравый смысл и сочувствие к благу народному. Мы не станем рассказывать все содержание статьи г. Фирсова: его исследования приводят к убеждению, что пермское училище, открытое в 1786 г., представляло собою один из печальных образчиков того, что вообще делалось тогда в России с училищами вслед за формальным их открытием. Но мы не можем не привести некоторых мест из статьи г. Фирсова, дающих понятие о его взгляде и изложении.

Рассказав подробно акт открытия училища, г. Фирсов приводит, между прочим, речь учителя Назаретского по этому случаю, утверждающую, что древняя Греция уже ничто пред тогдашнею Россиею, что «уже вводится всеместное просвещение, яко надежнейшая подпора, утверждающая благосостояние народа», что теперь «и погруженный в мрачном невежестве Вогулич воспримет участие в славе просвещенных сынов российских», и пр. Приведя эту речь, г. Фирсов говорит (стр. 148):

«Прошло с тех пор 70 лет, а между тем, Вогулич, и с ним его братия — татары, вотяки и другие — еще не принимали участия в славе просвещенных сынов российских, оставаясь попрежнему в невежестве; да и масса русских в Пермском краю, да и во всей России, успела ли в эти 70 лет стать лучше своих дедов и прадедов, сбросила ли с себя ярмо суеверий, предрассудков, неурядицы? привила ли к себе начала истинного порядка, любви к ближнему, сознания своего человеческого достоинства, — эти истинные плоды образования народного, для произращения которых и учреждаются училища? Где ж это народное образование, которого ждали от народных школ Назаретский и другие мыслящие люди старого времени и которому бы уступила образованность древнего грека? Где же это внешнее благосостояние и нравственное богатство, которые должны были, по их словам, войти в жизнь народа вместе с образованием, долженствовавшим распространиться посредством училищ? А ведь училища, в течение этих 70-ти лет, в своем складе улучшались, умножались, преобразовывались, и между тем современный нам русский человек, отвечая на эти вопросы,

все-таки придет к убеждению, что еще далеко не выросли мы до той мерки, чтобы иметь право сказать: мы образованный народ».

Для объяснения этого явления, действительно очень странного, г. Фирсов обращается к вопросу о значении вообще школы в жизни народа и указывает два требования, необходимые для того, чтобы школа имела благотворное влияние. Первое требование относится к самой цели образования, предполагаемого школою, второе — к внешним условиям ее существования. Мы приведем вполне рассуждение автора об этом предмете (стр. 149—151):

«Школа есть один из главнейших проводников образования в народ; в этом, кажется, сомневаться никто не станет. Но дело в том, что под образованием, которое хотят провести чрез учебные заведения в народ, нередко сами учредители школ разумеют совсем не то, что составляет истинное образование, разумеют часто под словами «образовать ум и сердце» — не свободное развитие духа человека, а известного рода цели, более или менее односторонние, нередко эгоистические; понятно, что такие учредители школ всегда хлопочут, под видом образования, только о том, чтобы училища, ими учрежденные, поставляли людей именно так образованных, как они понимают это слово, и для достижения этой цели предписывают бесчисленное множество правил, долженствующих определить каждый шаг воспитанника, каждое действие школы. Немудрено, что училище, которое обязано образовывать питомцев по известной мерке, не пойдет далеко, будет не привлекать к себе, а отталкивать от себя большинство, массу, потому что инстинкты массы никогда нельзя обмануть, каким бы громким титулом ни прикрывалась цель заведения. Так, схоластические школы в средних веках, иезуитские школы в новых никогда не пользовались доверием, уважением со стороны массы народной, потому что те и другие под вывескою образования преследовали узкие цели, удовлетворяющие людям известного направления, но не удовлетворяющие всем сторонам человеческого духа.

«С другой стороны, — положим, что учредитель школы понимает образование как следует, хочет посредством школы развить свободно-разумного человека, без задней мысли о своих личных интересах; но этим еще не будет все сделано, чтобы иметь право требовать от школы поставки истинно образованных людей, благотворного ее влияния на страну, среди которой она основана. Школа прежде всего существует не среди ангелов и не для ангелов, а среди людей и для людей, у которых есть свои понятия, прививки, верования, потребности, отношения, условливающиеся местом, временем и другими обстоятельствами и обнаруживающиеся всегда в известных формах. Выступая с своими началами, школа должна заявить их тоже в видимых формах, сообразных самим этим началам, и должна иметь под рукою достаточно материальных и нравственных средств для их осуществления; стало быть, школе должна быть дана такая организация, которая бы вполне соответствовала цели свободно-разумного развития, ни

одною своею частию не противореча ей, т. е. лица, которым вверяется школа, должны быть поставлены вне всякой зависимости от разных общественных отношений, в своих взаимных действиях быть чужды характера полицейства, должны проникнуться одним духом, иметь в виду одно только свободное развитие питомцев; для этого им должны быть даны достаточные материальные средства и способные понимать истинное образование и в духе его действовать педагоги или учителя. Если же школа дурно управляется, если правящие ею, забывая об ее цели, в своих действиях руководятся правилами, принесенными бог весть откуда, — правилами, может быть, пригодными для казарм, но совершенно противными этой цели; если школа в своем содержании пробавляется кое-как, с грехом пополам; если учителей набирает она, не разбирая, может ли каждый из них быть воспитателем, может ли привить семена истинного образования к питомцам, а так, для комплекта, то не пойдет далеко школа, не принесет долго плодов истинного образования в стране, в которой и для которой существует, хотя бы цель, указанная ей, именно заключалась в истинном образовании.

«И основа школы может быть надлежащая, и управление ею может быть целесообразно, и средства ее материальные могут быть вполне достаточны, и учителя ее могут иметь нужный педагогический такт, и все же при этих благоприятных условиях школа не вдруг произрастит плоды, если только общественный и семейный склад народонаселения, среди которого она основана, диаметрально противоположен ее началам, если интересы его и потребности — другие, чем потребности школы. Осуществите идеал школы среди народа, который задавлен деспотизмом, у которого одна забота, — как сохранить жизнь свою, не умереть с голода, — и не скоро влияние ее отразится на жизнь этого народа».

О ходе образования в России г. Фирсов говорит также с большим сочувствием к делу образования в его высшем благороднейшем значении. Мы надеемся, что доставим удовольствие нашим читателям, если приведем еще страницу, представляющую сжатый, но полный силы и правды очерк развития русского общества и народа (стр. 180):

«Развитие русского народа шло так болезненно, долго, что свет истинного образования, долженствовавший внести силу в его больной осто, не вдруг мог подействовать на него благотворительно, не вдруг мог сдружиться с ним. Сначала вековая борьба государственных стремлений с родовыми преданиями, с требованиями князей, крестьян, при постоянном давлении отовсюду извне, потом кровавая победа государства над противогосударственными элементами, долговременное, в течение целого XVII столетия, брожение этих элементов, наконец, эпоха Петра Великого — привели народ русский к тому состоянию, в котором несравненная меньшая часть его резко отделилась от массы: с одной стороны — помещик, чиновник и частью священник, с другой — податный и

крепостной; первый владеет, управляет, судит, научает; другой торгует, пашет землю и, трудясь до нравственной и физической истомы, вместе с тем кормит первого, дает ему средства к роскоши, защищает его от внешних врагов... Таковы были отношения между двумя неровными частями русского народа в половине XVIII века, и в это время, когда все громче и громче говорилось и в Европе, а вслед затем и у нас в России, о правах человеческих, о необходимости образования, — в это время, более чем когда-либо, раздавали крестьян во владение другим, в это время крепче затянул чиновник тот узел, который связывал его с подчиненным. Какими восхитительными красками ни восписуй отношение между помещиком и крестьянином, между чиновником, смотрящим на свое место, как на вотчину, как на кормление, как сладко ни называй его чем-то родственным, патриархальным, — на деле эту патриархальность нескоро найдешь; по крайней мере, в XVIII веке ее не существовало; напротив, обе половины враждебно смотрели друг на друга. Немудрено при этом quasi-патриархальном складе нашего быта, когда одна часть находилась в крепости у другой, — немудрено, что голоса, возвышавшиеся в пользу истинного образования, в пользу признания прав человеческих, в пользу свободного развития человека, в пользу необходимости трудиться на благо общее, оставались и прежде половины XVIII века, и после, долго голосами вопиющими в пустыне и не были слышны ни тою, ни другую частью: одна часть не хотела слушать этих воззваний потому, что в таком случае ей нужно бы было расстаться с опекою над другою, а другая... другая, пожалуй бы, и рада слышать их, да что толку в этом для нее?.. Эти воззвания к ней походили на приглашение к связанному по рукам и ногам и лежащему пластом в грязи, выраженное хоть в таких словах: пойдем, любезный друг, гулять! Немудрено, что народные училища, на которые возложен был труд распространить в России образование, шли чрезвычайно туго, и нет ничего удивительного, если пермские народные училища разделяли участь с своими собратьями, ибо тот общественный склад, о котором мы говорили, лежал со всеми своими темными сторонами и на почве пермской».

Затем, говоря о пермском народе, г. Фирсов замечает, что здесь условия были в некоторых отношениях еще неблагоприятнее: отдаленность края от высшей власти способствовала увеличению произвола чиновников и их безнаказанности, вся страна сделалась жертвою немногих тунеядцев, сам народ в течение многих годов не только не смягчил прав своих, но закалился в грубости, тем более, что население было составлено из различных элементов, враждебных друг другу. «Одно было у них общее, — говорит автор, — это недоворие ко всему, что носило мундир». Переходя отсюда к пермским училищам, г. Фирсов заключает (стр. 183):

«При таких условиях масса народная не могла сочувствовать образованию, даже если хотела принять его, по одному только тому, что оно предлагалось боярами. Ее можно было только силою

заставить отдавать детей в училища, — и силою, приказом это и сделано, потому что хотя и старались тогда уверять, что городские общества добровольно изъявили желание завести у себя училища народные, но это было говорено для красоты слога; на самом же деле малые народные училища открыты по приказанию генерал-губернатора Волкова, что подтверждает очень наивно рапорт к нему чердынского городского головы. Да при том массе народной, при ее забитости, духовном растлении, недоступны были те начала, с которыми выступали народные училища; она если и понимала нужду в образовании, то под образованием она разумела простую грамотность, умение читать и писать в той степени, чтобы хотя поспорить с подъячими. Таким образом, легко объяснить, почему некоторые простолюдины в Пермском краю не хотели отдавать детей в малые народные училища, тогда как охотно посылали на выучку к каким-нибудь книжникам, за дешевую цену сообщавшим книжную мудрость».

Нельзя не пожелать, чтобы г. Фирсов изложил, как обещает, дальнейшую историю пермских училищ, и вообще — чтобы он писал сколько возможно больше и чаще. В таких именно статьях, в таких взглядах нуждается наша литература.

XLIV. УРОКИ ЕСТЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ДЕВИЦ И ЮНОШЕСТВА.

Составленные Ходецким, профессором университета св. Владимира, Киев 1859.

ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ ДЛЯ ЖЕНСКИХ УЧЕБ- НЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, А. ГОРИЗОНТОВА.

Спб, 1859. Изд. Торгового дома Струговщикова, Пахитонова, Водова и К^о 1.

Не в одной поэзии, есть и в науке свои господа Мыльниковы, только за них страшнее приняться: авторитет имеют большой, или, по крайней мере, очень ученый вид. Вот например, г. Ходецкий: на обертке его «Уроков» значится, что он профессор, а в предисловии он сам говорит, что издает свою книгу вследствие *крайнего недостатка* русских руководств по естественным наукам. Значит, его труд есть нечто самостоятельное, следствие его многолетних занятий, результат специальных знаний, приобретенных им в течение долгой ученой карьеры (ибо г. Ходецкий уж лет 20, по крайней мере, значится профессором). Мы были уверены, что руководство г. Ходецкого представит что-нибудь вроде учебника г. Шульгина (конечно, вы не подумаете, что г. Ив. Шульгина!), особенно, когда увидели из предисловия, что г. Ходецкий с тем и издал свою книгу, чтобы восполнить недостаток руководств по естественным наукам. В таких предположениях принялись мы читать вышедшую теперь первую часть уроков г. Ходецкого — уроки о животных, т. е. говоря попросту — зоологию. И вдруг — представьте себе наше изумление! — нас поражают в книге г. Ходецкого знакомые определения, знакомые обороты, знакомые фразы, — точь-в-точь как при чтении стихов г. Мыльникова! Мы не занимались специально естественными науками, и потому нам не трудно было припомнить, в какой именно книжке встречали уже мы все эти фразы, — это в зоологии, 12 лет тому назад изданной г. Далем. Для полнейшего удостоверения мы справились:

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. X. — С. К.

оказалось, что г. Ходецкий перефразировал зоологию Даля, — может быть, с меньшим искусством, но уж никак не с меньшим усердием, чем г. Мыльников Кольцова. Представим для сравнения несколько выписок. Откроем что-нибудь из г. Даля. Вот стр. 155. На ней описание льва.

Сначала у г. Даля описывается наружность льва, определяется его величина и пр. Всего этого нет у г. Ходецкого. Затем у г. Даля говорится:

«Рост его, ловкость и гибкость, чрезвычайная сила, *особенно в передних лапах*, смелый взгляд, величественная и гордая осанка и страх, который он наводит на всех животных глухим и диким рыканием своим, все это присвоило ему название царя зверей. Хотя вообще рассказы о великодушных поступках этого зверя преувеличены, но справедливо, что если он не голоден, то не нападает и на животных, нередко щадит бессильных, а человека без нужды не трогает; зато, выходя на добычу, лев не знает страха, и нет животного, с которым бы он отказался померяться силами; *он не только одолевает кабанов и буйволов, но смело нападает даже на слонов и носорогов и нередко их побеждает*. Днем он обыкновенно отдыхает в дремучих лесах или другого рода пристанищах, а по ночам бродит и подстерегает из засады свою добычу, на которую бросается прыжком, *хватает ее за загривок или шею, валит наземь и задирает зубами и когтями...* Настоящее отечество этого зверя — Африка; гораздо реже попадает он в южной Азии... Шкура льва употребляется только, как редкость, на полости и подстилку, а у диких народов и на другие поделки. Охотники убивают льва из ружей, подстерегая его на каком-нибудь опасном ему пути или на привале; туземцы же иногда преследуют его на лошадях, окружают и убивают; но эта охота очень опасна».

У г. Даля есть еще некоторые подробности о льве; но мы их не приводим, так как г. Ходецкий не удостоил их заимствовать. Да и в том, что мы выписали, подчеркнутые места опущены г. Ходецким, как ненужные, хотя они большею частию очень характерны. Вот в каком виде является лев у г. Ходецкого, на стр. 87.

«Лев — самое величественное животное между млекопитающими. Его крупный рост, чрезвычайная сила, ловкость, наружный вид, бесстрашие, с которым он нападает на свою добычу, самый рев его, наводящий страх и заставляющий трепетать и умолкать всех других весьма сильных животных, — все это издавна приобрело ему название царя зверей. Вместе с тем ему приписывают великодушие, что хотя преувеличено, но, по крайней мере, он не нападает на других животных, не будучи голоден. Лев живет преимущественно в пустынях Африки, изредка в южной Азии. Днем он отдыхает в каких-нибудь неприступных местах, а ночью выходит на добычу и бросается на нее, подобно всем животным кошачьего рода, ловким прыжком. Пищею ему служат самые круп-

ные животные, но встречи с человеком он избегает. Охота за львом считается необыкновенно смелой и отчаянной, хотя находятся смельчаки, на нее решающиеся. Кожа льва употребляется, как редкость, на полости».

Как видите, г. Ходецкий не только заимствовал, но и плохо заимствовал описание г. Даля. Он выпустил необходимое определение наружности животного и оставил только грозную осанку, большой рост и пр., что без предварительных сведений и обратилось в общее место. Затем он выпустил несколько характерных подробностей и полезных указаний, представленных в книге г. Даля, например, о времени жизни льва, о львах в римском цирке, о силе, находящейся в передних лапах и в хвосте льва, и пр. Все это должно быть потому, что г. Ходецкий, по словам его предисловия, хотел в своей зоологии «показать тесную связь между наружною формою и внутренним устройством органических существ».

...В таком виде вся книжка г. Ходецкого перефразирована из зоологии Даля. Спрашивается: зачем же убивался над этим и на каком основании жалуется он в предисловии на то, что у нас нет учебников по естественной истории? Правда, он прибавляет, что существующие учебники годятся собственно для мужских училищ, а для женских неудобны «отчасти по своему объему и лишней сложности системы, употреблению латинских терминов, *отчасти по другим причинам, легко понятным для каждого читателя*». Но книга г. Даля не очень многим превосходит объем «Уроков» г. Ходецкого, особенно, если исключить из нее все примечания, напечатанные мелким шрифтом; система вся целиком взята г. Ходецким из Даля; латинские термины... но их-то, как на грех, и нет *вовсе* в зоологии Даля... Остаются, стало быть, *другие причины*... Их угадать действительно нетрудно: это опасение, чтобы не встретить лишнего слова в анатомическом обозрении частей человеческого тела, в показании способов размножения разных животных и пр. Но, во-первых, и в книге г. Даля нет ничего *лишнего* по этой части; во-вторых, неизвестно еще, точно ли следует одобрять ту скрытность, которую считает столь необходимою почтенный профессор. По нашему мнению, одна из главных целей преподавания естественной истории в женских учебных заведениях и должна состоять в том, чтобы девы познакомились со всеми естественными отправлениями животного организма из серьезного, научного изложения, а не из сальных рассказов дворовых девок и не из сладострастных намеков разных распутных кузенов... Пора бы уж убедиться, что в этом случае формальная скромность в училище может привести девушку только к лицемерству, да еще даст ей повод получить совершенно превратное, преувеличенное и донельзя украшенное понятие о том, что именно хотят скрыть от нее.

Вообще в книге г. Ходецкого мы не нашли ничего, что бы могло оправдать ее появление, и особенно с таким предисловием. О применении к понятиям учениц, об особенных требованиях жен-

ского образования он и не думал. Если уж надо сочинять руководство особое непременно для девушек, то следовало бы изложить явления живой природы в более стройном порядке, рассказать физиологические условия жизни подробно и живо, представить быт и нравы животных, обстоятельно описать тех из них, которые имеют особый интерес почему-нибудь, и никак не хлопотать о каких-нибудь перечислениях. Зачем, например, — не только в женском, но в каком бы то ни было учебнике такой перечень: *курганчики, кубарчики, ребрушки, башенки, ушки, нырчатки, богрянки, тишаки, трубоороги, ужовки, оливы, конусы, овулы* и пр. Что же, ученицы должны все это вы зубрить?.. А по-нашему, если уж эти все курганчики, кубарчики и пр. так замечательны, что их не знать нельзя, так можно их описать подробнее; а если не стоит описывать, то уж и имена перечислять не стоит... Разве, может быть, это необходимо было г. Ходецкому для того, чтобы, по его словам, «подействовать благотворно на нравственное чувство учащихся, высшее развитие которого составляет главнейшую цель всякого образования»?..

Руководство г. Горизонтова выступает с теми же претензиями, как и курс г. Ходецкого. В предисловии его автор говорит — не вполне грамотно, но с скромным сознанием своего достоинства: «Сознавая вполне, что изданием своей естественной истории я не устранил вышеупомянутого недостатка (хороших руководств) в нашей учебной литературе, *но тем не менее* льщу себя надеждою, что, за неимением другого руководства, обнимающего все части естественной истории, мой труд принесет хотя небольшую пользу для учащихся девиц и в домашнем воспитании». Безграмотность этой тирады, впрочем, случайная; и произошла она, вероятно, от смущения, в котором находился автор, приступая к восхвалению самого себя. Вообще же руководство г. Горизонтова написано грамотно, и в сравнении с «Уроками» г. Ходецкого, его можно превознести. Уже одно то много значит, что оно гораздо короче. У г. Ходецкого 300 страниц заняты одной зоологией, а у г. Горизонтова на 392 стр. помещены зоология, ботаника и минералогия, да еще, вдобавок, сведения из физики и из физической и математической географии. Кроме того, в тексте 278 рисунков, сделанных большею частию недурно, исключая рисунков птиц и млекопитающих, из которых многие из рук вон плохи.

Например, на стр. 34 изображена обезьяна, из семейства игрунковых, большого роста, судя по дереву, на котором она сидит (хотя в тексте и говорится, что она величиной всего с белку), с пышной куафюрой и с огромнейшим пушистым хвостом; хвост даже чуть ли не больше и не толще ее самой. На стр. 137 нарисован воробей, который, может быть, недурен бы оказался в какой-нибудь карикатуре Степанова, но в учебнике вовсе неуместен, равно как и голубь на стр. 147: такие голуби могут существовать разве только в голубятнях г. Сорокина!

Текст руководства г. Горизонтова составляет тоже сшивки из разных прежних книжек. Зоологией и ботаникой Далья г. Горизонтов тоже сильно попользовался, а, между тем, зоологию его даже не упомянул в числе своих пособий, перечисленных им в предисловии. Это уже не совсем хорошо, потому что г. Горизонтов — лицо неизвестное, не профессор, следовательно, ничем не обеспечен от нападений критики. Нехорошо еще то, что он, не справившись, берет из Далья такие сведения, которые теперь уж нигде не годятся. Например, отдел о человеке почти весь списан из Далья слово в слово (с пропусками, разумеется), и, между прочим, взято оттуда сведение о количестве людей на земном шаре. По этому сведению выходит, что на земном шаре 757 миллионов жителей (140 в Европе, 450 в Азии, 120 в Африке, 45 в Америке, 2 в Австралии); между тем, не далее как в нынешнем году напечатаны даже были в русских газетах результаты новейших исследований Дитеричи, по которым оказывается всех земных жителей 1,288 миллионов (272 в Европе, 755 в Азии, 200 в Африке, 59 в Америке, 2 в Австралии). Допущение в учебник подобной ошибки доказывает, что г. Горизонтов не извлекал, а просто *брал*, т. е. переписывал свое руководство то из той, то из другой книжки. Но ведь на подобную работу достаточно грамотного писаря или такого профессора, каким явился в своих «Уроках» г. Ходецкий!

Заметим еще один курьезный промах г. Горизонтова, в котором, впрочем, уж не Даль, кажется, виноват. На стр. 259, говоря о вербе, г. Горизонтов прибавляет: «это та самая верба, о которой царь-псалмопевец упоминает в своей песне: «на реках вавилонских тамо сedom и плахом, на вербинх обесихом органы наша». Надо быть слишком увлечену собственным красноречием, чтобы забыть, что царь-псалмопевец, т. е. царь Давид, не был в плену вавилонском (потому собственно, что жил за 400 лет до него) и что песнь «На реках вавилонских» приписывается пророку Иеремии.

Впрочем, во всяком случае, надо иметь в виду то, в каком положении находятся у нас наука и ученость. Нашим учебным заведениям еще могут угрожать такие книги, как «Уроки» г. Хоцкого; нам еще могут выдавать плохую, бесталанную перефразировку всем известного руководства за самостоятельный профессорский труд... При таком положении дел можно и книге г. Горизонтова обрадоваться, хотя она, по всей сущности, и не стоит того.

XLV. ОЧЕРКИ ДОНА.

А. Филонов, Спб, 1859¹.

Местяц тому назад говорили мы о литературных деятелях, являющихся в провинции, и указывали, между прочим, на г. Фирсова, как на человека, которому провинциальная жизнь не помешала быть вполне живым и современным. Теперь перед нами лежит новая книга, тоже сочиненная в провинции, но уже подающая повод к соображениям совершенно другого рода. Автор «Очерков Дона», г. Филонов — человек петербургский и не без некоторого шику старается дать заметить это читателям своей книги. Разбирая игру одного актера в роли Хлестакова, он замечает, что у актера этого *«тону петербургского совсем не выказалось»*; говоря о Московской улице в Новочеркасске, г. Филонов вспоминает о «Невском проспекте, на котором красуются огромные дома и магазины с разноязычными надписями». В самом начале своих очерков автор говорит: «Не вспоминаю о тягостной для меня разлуке с Петербургом, где я получил окончательное образование», и пр.

Итак, мы имеем дело с петербургским человеком, занесенным судьбою в провинцию и делающим над нею свои наблюдения. Посмотрим же, что такое он пишет.

К крайнему удивлению вашему, г. Филонов, «получивший в Петербурге окончательное образование», оказывается простодушным и наивным ребенком, которого интригуют и удивляют самые простые вещи, известные самому незрелому отроку. Он, например, удивляется, что в Новочеркасске есть улицы, по которым ездит много экипажей и ходит много народу... Это необыкновенное явление он описывает таким образом: «Почти на верстном протяжении улицы, в два ряда, *не мешая друг другу*, едут охотники и охотницы до катанья; коляски, кареты, щегольские санки, закрытые и открытые экипажи — все это гремит и летит пред твоими *изумленными* очами» (стр. 11). Завидно то окончательное образование,

¹ Напечатано в «Современнике», 1859, кн. XI. На примере своего товарища по Педагогическому институту (Филонова) Добролюбов говорит об учителе-обывателе, ограниченном и «законопослушном». Попутно Д. выдвигает свои требования к учителю. — С. К.

которое г. Филонов получил в Петербурге: поживши в столице и походивши по ее улицам, он *изумляется*, видя, что люди ездят по улице, в два ряда, не мешая друг другу!.. Не меньшего удивления автора заслужило и то обстоятельство, что в новочеркасском соборе певчие поют, а народ молится. Вот его описание:

«Сообщи тебе свои впечатления после того, как я был первый раз за обеднею в соборе. Служил тогда высокопреосвященный Иоанн, архиепископ Донской и Новочеркасский; *пели певчие*, разделившись на два хора — собственно архиерейские и войсковые. *Торжественность служения архиерейского*, тихий голос старца архипастыря, *набожно молящийся народ*, которым была наполнена вся церковь, всеобщая тишина — все это глубоко тронуло меня. Не забуду долго первой обедни, которую я слушал в Новочеркасске. Где я ни был после того, *везде расхваливал певчих* и их согласное пение... После моего двухнедельного пути слушание обедни в соборе было истинным счастьем и покоем; редко человеку посылается в жизни подобный благочестивый праздник сердца, когда, сбросив все до одной суетные мысли о мире и себе, живешь уже другою жизнью; кажется, сейчас бы поднялся с земли и улетел, куда несетса мысль, окрыленная молитвою и пламенеющая огнем ее» (стр. 12).

Не будем говорить о красотах слога в этом описании; но не примечаете ли вы в нем, что торжественность архиерейского служения, пение певчих, народ, наполняющий церковь и молящийся — представляют для автора как будто что-то невиданное, чрезвычайное, неожиданное... Неужели же в самом деле автор, получая в Петербурге окончательное образование, не предполагал найти ничего подобного в русских губернских городах?

Интересно также, что автор, отправляясь в Новочеркасск на житье, ничего не знал о тамошнем памятнике Платову и тоже пришел в изумление, увидав его. Описывая в письме к другу свои первые впечатления в Новочеркасске, г. Филонов рассказывает: «Здесь стоял памятник. Кому? — я не знал». Описав потом очень хорошим слогом памятник, «его устремленные вдаль очи, грозивую осанку, богатырскую, могучую грудь, руки» и пр., г. Филонов снова вопрошает: «Кто же он, этот величественный воин?» И на вопрос этот отвечает, не без пафоса, следующим образом:

«*Читай, мой друг, читай надпись!* «Атаману графу Платову за военные подвиги с 1770 по 1816 годы — признательные донцы». *Мое слово не в силах высказать* всех мыслей и чувствований, закипевших теперь во мне. *Мальчиком, мальчиком* я почувствовал себя при взгляде на могучего Платова; стоя у подножия этого мужественного ратника, *грозы действительно грозного Наполеона I*, я *не нашел слов* в своем сердце для приветствия незабвенному в истории России и в сердце каждого русского атаману войску донского. Так пусть же «Певец в стане русских воинов» на своей «боевой лире» прогремит ему *песнь*» (стр. 7).

И затем приводится куплет из «Певца»...

Как видно из некоторых мест книги, г. Филонов — учитель русской словесности в новочеркасской гимназии. Из других мест видно, что он — человек еще очень молодой, человек *нового поколения*. Вот некоторые подробности, сообщаемые им о себе в письме к другу, от 1 февраля 1856 года:

«Я увидел Новочеркасск. Церковь показалась прежде всего; при взгляде на нее я сотворил молитву... Не сочти за лицемерие этого откровенного моего признания. Представь, — ведь ехал *«юноша»*, по воле Государя, в *первый раз на должность*, юноша, взятый на седьмом году от отца и матери в школу, под царское крыло, гревшее и хранившее его целые шестнадцать лет, — ехал в город, дальний и от родины, и от места образования; представь это, и не удивишься, если была тронута душа при виде города, где впервые суждено было мне начать свою службу царю. Поколебалось сердце; не стало в нем силы; не нашлось крепости... И вот, как будто в успокоение волнующихся мыслей, восстала церковь на привет новому члену общества; *она* издали *текла* (?) к нему, *как отец* к своему сыну, и говорила: «Мир тебе!» Благословенна Россия! Везде на ее земле — прежде виднеется крест церкви, потом дома и после уже люди: это знак того, что вера — первый спаситель русского человека; что без нее не увидит он ни родного дома, ни родимых родителей, ни всех присных сердцу» (стр. 6).

Мы привели этот отрывок затем, чтобы: 1) показать читателям, что г. Филонов, по собственному сознанию, еще *юноша*; 2) чтобы дать образчик слога, которым он пишет; 3) чтобы раскрыть, хотя отчасти, возвышенность его стремлений. Рассмотрев три указанные пункта и припомнив, что г. Филонов — учитель гимназии, читатели сами могут вывести заключение о благоговейности того влияния, какое должен иметь подобный учитель на слог своих учеников. Всякий, кто учился в какой-нибудь школе, может припомнить, что значит для подрастающих мальчиков новый, молодой учитель, особенно по такому предмету, как словесность или история. Некоторые почтенные люди полагают, что ученикам решительно все равно, каково преподавание учителя, и что они интересуются только тем, строго или нестрого он будет ставить баллы. Не знаем, — может быть, так и было в те времена, когда учились эти почтенные люди. Но теперь совсем не то. Поговорите с любым гимназистом четвертого, даже третьего класса: вы убедитесь, что только отъявленные лентяи да *первые ученики* ценят учителя по тому, как он расставляет баллы. Большинство же ищет в учителе сведений, ума, направления... да, направления даже. Несколько лет тому назад мы знали учителя, которого ученики не терпели за то собственно, что он в свои уроки постоянно старался ввертывать молчалинские правила. Конечно, такие учителя встречаются всего чаще между людьми устаревшими, отсталыми, отжившими, которые держатся на своих местах по какому-то непостижимому упорству, вопреки всем желаниям и

требованиям не только учеников, но и начальства. Нам привелось слышать, как однажды на пароходе какой-то старик рассказывал о своей 45-летней службе в учебном заведении. «Уж чего со мной мальчишки ни делали, — говорил он, — и смеялись, и ругались, и не кланялись, и бить собирались, — а я все оставался. Пенсию выслужил — и все-таки остался. Раз меня вечером за углом подкараулили и чуть голову не проломили; а я через неделю выздоровел, — и все-таки остался. В другой раз чернильницами меня забросали; что же? их перепороли, — а я все-таки остался...» и т. д.

Разумеется, подобный учитель не слишком много пользы может приносить своим питомцам. А между тем, в массе молодежи всегда есть искренние, теплые стремления к знанию, к правде, к живой деятельности мысли и воли. Понятно, что ученики с таким доверием и радостью обращаются ко всему молодому, выбирают своими любимцами учителей новых, которые сами только что сошли со школьной скамейки и, следовательно, лучше могут сочувствовать всем юным порывам. Старые учителя имеют для учеников не то одно неудобство, что они часто не следят за современными успехами науки. Это бы еще не могло развести их с молодежью. Но беда в том, что у старых людей самый склад мыслей обыкновенно бывает уж совсем другой, нежели какой нужен для молодежи. И это особенно надо сказать о нашем обществе, для которого ход развития облегчается предшествующей европейской историей и потому совершается скорее, чем до сих пор совершался у других народов. У нас для каждого поколения меняется задача жизни, каждое поколение видит себя в новой обстановке, в новых условиях деятельности. Несколько месяцев тому назад мы подробно говорили об этом, рассуждая о том, почему человек, двадцать лет тому назад являвшийся мощным Печориным или привлекательным Рудиным и внушавший к себе всеобщее сочувствие, теперь уже есть не что иное, как жалкий негодный Обломов. Теперь чувствуется настоятельная надобность в деле, — настоящем, серьезном деле, а не в блестящих фразах, а не в переваливании из кулька в рогожку. На дело это нет уже мужества, нет воли у нас, у всех нас, несчастных мучеников собственной лени и апатии, у всех нас, балованных трусов, еще сильно захваченных обломовщиной... Но мы уже поняли весь вред, всю гадость, всю презренность этой обломовщины, и мы не будем иметь духа поставить ее правилом и идеалом жизни для своих детей и учеников. Они вырастут, они *должны* вырасти с любовью к делу, с готовностью стоять за правду и не щадить ничего для поражения зла. Они внесут в свою деятельность —

Необузданную, дикую
К лютной подлости вражду
И доверенность великую
К бескорыстному труду...

Именно эти люди сидят теперь на скамейках гимназий и уездных училищ; именно они должны совершить то дело, которое пришлось не под силу нам и которое с высот печоринского байронизма, через рудинский пафос, повергло нас в навозную кучу обломовщины. Наше дело теперь уж второстепенное: мы должны готовить ту обстановку, которая могла бы благоприятствовать благому делу возрастающего поколения; мы должны помогать возникающим деятелям, благословляя их на тот путь, которого нам не суждено было пройти, и откровенно рассказывая им, как ничтожны, вздорны и призрачны были все препятствия, которые остановили нас, как пошлы и бестолковы были все иллюзии, которые задерживали нас на месте... И благо нам, если хоть на это станет нас, если хоть полной искренностью и отсутствием претензий на благоговение пред нами новых деятелей выкупим мы нашу прошедшую обломовщину!

Но — боже мой! — куда занеслись мы, о чем мы заговорили по поводу г. Филонова!! К нему-то уж никак нельзя приложить всего, о чем мы толковали: он сам еще *юноша*, и притом наивный, ничего неведующий юноша! Он представляет любопытный пример того, каким образом можно получить в Петербурге окончательное образование и быть совершенно невинным младенцем относительно всех предметов природы и общежития. Что, например, в степи летом жарко бывает, — он этому удивляется и записывает; что вода напирает на затопленную барку и заставляет ее скрипеть, — этого он понять не может; наехавши на водоворот, он не может разгадать, — что это такое... Мы не выдумываем на г. Филонова, и в доказательство приведем его собственный рассказ о его наблюдательности во время поездки на лодке по Дону с одним малороссом:

«Как русский, недавно прибывший на Дон, я многого не понимал здесь; чтобы записывать все новое и любопытное для меня, я имел при себе лист бумаги и карандаш. Хохол подметил это и начал трунить. На Дону сидели дикие утки. «Что такое?» спросил я. — «Сагайдак», отвечал серьезный хохол и мигнул своему товарищу... Ехали мы мимо барки, затопленной по случаю военных обстоятельств; от напора воды она скрипела. «Что такое?» — «Это, барин, домовой играет», сказал хохол и захохотал что есть мочи... Наехали на водоворот. «Что такое?» — «Это черти скучутся», отвечал хохол» (стр. 28).

Г. Филонов приводит это затем, чтобы показать, до какой степени лукавый народ эти хохлы! Читатель видит, много ли надобно лукавства, чтобы мистифицировать этого юношу, который, *«как русский, недавно прибывший на Дон»*, не имеет понятия о диких утках, водовороте и затопленных барках...

То же самое и в отношении к общежитию. В одном месте (стр. 64) г. Филонов утверждает, что заведение библиотеки в Новочеркасске будет очень успешно, и основывает свою мысль на том, что новочеркасцы «нескупы на карман» и любят изящное. «Взгля-

ните, как все мы нескупы на карман! За одну ложу в театре платим десять, а иногда пятьдесят целковых. Мы бываем постоянными зрителями спектаклей, а они идут три-четыре раза в неделю. Вообразите, сколько мы тратим на изящное искусство! Неужели пожалеем трех рублей серебром в публичную библиотеку за пользование ее книгами». И не подумайте, чтоб это была ирония. Нет, из соображения представленных фактов г. Филонов выводит, что именно стоит только начать, и на библиотеку все подпишутся, кто тратит деньги на спектакли и пикники!..

В другом месте г. Филонов приходит в ужас от того, что в начале нынешнего столетия были в новочеркасской гимназии учителя немецкого и французского языка, очень плохо и неправильно писавшие по-русски! Как будто бы он не встречал таких учителей и в *настоящее время!*..

Рассуждая о гимназической библиотеке, г. Филонов упрекает ее за то, что в ней есть «Пугайко, чортов брат» и «Искусство быть любимым своею женою», а нет сочинений Воилярлярского, Соллогуба, диссертаций Булича, Майкова и пр. Как будто «Пугайко, чортов брат» — много хуже сочинений Соллогуба, или как будто диссертация г. Майкова о сербской письменности полезнее «Искусства быть любимым своею женою»! Тут же находим упрек, зачем нет в гимназии полного собрания законов. Легко сказать: она стоит около 300 целковых... А много ли назначается на библиотеку в гимназии?

Говоря о воспитании, г. Филонов выражает благоговение перед речью при открытии гимназии Оридовского за то, что в ней сказано: надо, *«да все, возделывая свои таланты, будут люди»*. Основываясь на этой фразе, г. Филонов подымает даже вопрос о том, кто первый открыл мысль, что надо воспитывать прежде человека, а потом уже солдата или кузнеца, — Оридовский или Пирогов?!

Речь Оридовского на восьми страницах повторяет общие фразы, повторявшиеся от начала веков, вроде следующих: «Оставить детей без просвещения — значит таланты их погребсти в земле, а общество лишить добрых сочленов; ибо невежа ни к чему не способен. Оставить их без просвещения — есть соделать их суеверными, противно богу и вере». Или еще: «вообразите, кто без просвещения имел случай и благоприятствующее время обратить в общественную пользу, а паче тогда, когда требовали нужды? Кто без наук, без опытного благоразумия оказал в обществе что достопамятное для грядущих веков? И кто, наконец, без просвещения в государстве учинился важным министром, патриотом для отечества?..»

Приведши всю эту рацею, г. Филонов восклицает, что «нет сил оторваться от ее красноречия!» Затем делает замечание, что по мыслям, изложенным в ней, забываешь ее давность: «сдается, что слово современно нам, нашему пробуждающемуся обществу». Как будто бы все эти фразы не составляют вечного до-

стояния фразеров всех времен и как будто речь эта могла быть менее современной во времена Максима Грека или Кирилла Туровского, чем в настоящее время, когда г. Филонов оправдывает свое неведение о диких утках и затопленных барках тем, что он — русский, недавно прибывший на Дон!..

Изъявивши свое умиление от красноречия Оридовского, г. Филонов продолжает: «Речи других учителей и директора наполнены такими общими фразами, что мы не можем привести здесь даже отрывков: *общие места уже всем надоели!*» (стр. 177). Хороши же, должно быть, речи, если уж и г. Филонов нашел в них общие места! Вообразите только, *что* должно казаться общим местом для этого юноши, приходящего в умиление от речи Оридовского и преклоняющегося пред лукавством *хохла*, который его мистифицировал!..

Мы недавно высказывали свое удивление, каким образом знаменитый ныне кандидат петербургского университета, г. Миллер-Красовский, умел усвоить себе учение о трех пощечинах. Признаемся, — г. Филонов возбуждает в нас неменьшее удивление, хотя несколько и в другом роде. Мы не можем постигнуть, каким образом простые и здравые понятия о вещах так жестоко *обошли* скромного «юношу, взятого на седьмом году» и пр... смотри выше.. Общие понятия — об отечестве, о славе русского оружия и пр., у него, конечно, вполне благоразумны и притом выражаются прекрасным слогом. Но мы не об этом говорим: эти понятия-то и у г. Миллера-Красовского очень благонамеренны, если угодно припомнить читателям; и, однакож, они не помешали ему принять принципом воспитания безусловное подавление всякой самостоятельности в питомце. Так и г. Филонов: при всей возвышенности своих общих понятий, он имеет весьма наивные, почти аскетические воззрения на жизнь, хотя и не столь жестокосердые, как г. Миллер-Красовский. Мы видели, как простодушно удивляется г. Филонов при виде предметов самых неувидительных; мы видели, как он приходит в восторг и умиление от неожиданных своих открытий, вроде того, что в Новочеркасске есть памятник Платову, и т. п. Мы видели, как он сокрушается о невозможности воспитывать учеников гимназии на чтении романов г. Вонярярского и диссертации г. Майкова. Из этого читатели могли уже отчасти видеть и то, в какой степени способен он к той роли, о которой мы говорили выше, — роли подготовителя новых людей к общественному служению. Приведем еще несколько фактов.

Кроме собственно очерков Дона, составляющих легкие, поверхностные, красноречивые и решительно ничтожные фельетоны, в книге г. Филонова есть три ученые статьи: 1) о книге капитана Чуйкевича. «Подвиги казаков в Пруссии» — статья, принадлежащая к разряду библиографических трудов, бывших в такой славе лет восемь тому назад; 2) «Войсковой атаман Степан Ефремов», статья, представляющая несколько любопытных документов и несколько нравственных размышлений, в таком роде: «Так пал чело-

век, сильный и могучий властелин Дона, богатый и славный атаман! Сколько изумляет он нас в своем счастье, столько сокрушает своим несчастьем¹. Не мог вместить атаман своей силы и власти, не устоял, захотел большего и пал, никем не увлекаемый к падению. Такова судьба сильных мира сего!..» 3) «Учебные заведения на Дону, 1790—1807 г.». Об этой статье скажем несколько слов.

Описание прежнего положения местных училищ — дело важное и близкое автору, как учителю. Тут мог выразиться его взгляд на ученье и на самые начала образованности, его понятия об отношении школы к жизни, о потребностях народа, принимающего образование, и пр. В прошлом месяце мы видели, с какой мыслью приступил к подобному же труду г. Фирсов в статье о пермских народных училищах, и какие живые, гуманные, существенно-дельные воззрения выразил он в очерке этих училищ. Ничего подобного не находим мы в статье г. Филонова об учебных заведениях на Дону. В статье этой именно проявилась старая метода кропотливых и мертвых изысканий, не оживленных решительно никакой идеей. В громадных размерах, примененная к предметам обширным, эта метода еще имеет свои достоинства, в смысле произведения точных указателей, справочных книг, сборников сырых материалов. Но в размерах микроскопических, в применении к предметам частным и, главное, без сознания того отношения, которые должны иметь эти части к своему целому, — труды, составленные по такой методе, просто забавны. Мы помним, с каким неудержимым смехом читали мы, года два тому назад, книжку г. Семевского, весьма важно и наивно утверждавшего, что в Великолуцком уезде прежде свадьбы бывает сватанье, сговор и дневник, на котором песно поют, и что он, г. Семевский, составил сборник великолуцких пословиц, вроде: ученье свет, а неученье тьма; старый друг лучше новых двух и т. п. Мы долго не могли вспомнить без смеха, как это г. Семевский ходит по Великолуцкому уезду и собирает такие редкие пословицы... Теперь г. Филонов, *записывающий* все, что найдет нового и любопытного *для него* на Дону, напомнил нам г. Семевского. Говорят, что г. Семевский в последнее время напечатал несколько замечательных ученых трудов и уже занял почетное место в ряду почтенных деятелей нашей науки. Мы этого и ожидали и то же самое можем предсказать и г. Филонову: несмотря на свою юность, он скоро может сделаться *почтеннейшим* деятелем русской науки, и только мы будем попрежнему, со свойственным нам легкомыслием, смеяться над кропотливыми изысканиями, которых последнее слово — благоговение к красноречию какого-то Оридовского и удивление, что учитель-француз плохо писал по-русски... Посудите, в самом деле, каковы должны быть плоды изысканий г. Филонова, которого

¹ Заметим, что Ефремов был сослан по обвинению во взятках и казнокрадстве, — а автор вполне верит обвинению! Каково же после этого его мягкосердие... (примеч. Н. А. Добролюбова).

занимают вот какие вещи: «В 1804 г. на акте училища присутствовало дворянство, генералитет и другие любители просвещения. Ученики говорили речи на немецком и французском языках» и пр. (стр. 152). «26 мая 1805 г. посетил училище преосв. Арсений, епископ Воронежский, вместе с войсковым атаманом Платовым... будучи убеждены, что любопытно все, относящееся к детству учебного заведения, мы решаемся привести те речи, которые говорены учениками и учителем главного училища в помянутое посещение» (стр. 154). И затем приводятся речи!.. «Кабинет естественной истории к 1805 г. состоял из 274 вещей, математический — из 19 номеров и пр... Подробнее о кабинетах не смеем ничего сказать»... (стр. 159). Отчего такая несмелость — неизвестно.

Весьма учеными и добросовестными изысканиями пахнут также следующие строки, заключающие в себе описание церемониала открытия гимназии в 1805 году.

«Войсковой атаман Платов, генералитет, штаб-офицеры, член университета, директор, учителя и ученики — собрались в доме войсковой канцелярии, где прочтены были приличные пункты из «предварительных правил народного просвещения». Затем началось церемониальное шествие в соборную церковь для выслушания литургии, шествие в следующем порядке: ученики, учителя, директор училищ с членами университета, войсковой атаман с войсковыми чинами. Литургию совершал соборный протоиерей Алексей Оридовский; во время многолетия государю императору и августейшему дому произведена была пушечная пальба; по окончании литургии священство с крестом в предшествии хоругвей отправилось в тот же войсковой дом, где совершено было водосвящение...» и т. д. (стр. 168).

Занявши таким образом целую страницу перечнем обыкновенного и никому особенно не интересного церемониала, г. Филонов говорит: «Впрочем, нас не столько занимает церемониал, сколько речи и слова, произнесенные при этом случае», и распространяется, как мы уже сказали выше, в похвалах красноречию Оридовского, приводя даже целиком его слово... Далее — имена учеников, перечень учебников, описание торжественного акта, опять с речами учителей и *словопрениями* учеников, сведения о числе учащихся и, наконец, (о смелость!) замечание о *недостатках* тогдашних училищ. И так исписано *сорок* страниц... Но и самые сведения об учащихся и ученьи так и несут затхлою схоластикой и мыльной риторикой наивнейших ученых вымирающей старины. Вот, например, факты:

«Число учащихся на Дону в четырех училищах (в первые годы нынешнего столетия) представляет довольно светлую картину, — говорит г. Филонов. — Сравнив показания наши с показаниями г. Воронова, мы *остаемся в сладком убеждении*, что преимущество останется за Донскими училищами. Вот исчисление». И, действительно, по *исчислению* оказывается, что в 1805 г. на Дону было учеников 463, тогда как, по «Обозрению училищ петербургского

округа» г. Воронова, в 1802 г. было в Архангельской губернии 152, в Олонецкой 163, Псковской 386 и пр. (стр. 166). Не говорим уж о том, что г. Филонов не потрудился вывести пропорцию учащихся на число жителей, без чего никакое сравнение невозможно... Где ж г. Филонову до таких тонкостей: он, я думаю, полагает, что Сибирь населеннее Саксонии, потому что в Сибири три с половиною миллиона жителей, а в Саксонии только два. Он, как по всему видно, филолог и библиограф; следовательно, ему позволительно не иметь ни малейшего понятия о требованиях сравнительной статистики. Но вот что любопытно: какой непостижимый оборот принимает патриотизм у г. Филонова! Ему *сладко*, видите ли, быть убеждену, что в 1802 году в Вологодской губернии менее училось народу, чем в Земле донских казаков! Что же тут особенно *сладного*, и чем объяснить странность вкуса нашего «юноши, на седьмом году взятого», и пр.... смотри выше...

В объяснении недостатков учения в 1805—1807 годах автор «Очерков Дона» является до того наивным, что внушает невольное подозрение, — не воспитан ли он, по методе г. Миллер-Красовского, в принципе: *не рассуждай...* Принцип этот выражается у него в двух явлениях: во-первых, он никак не может перевернуть предмет на разные стороны и открыть сущность дела под внешней оболочкой; а так, — какой стороны вещь пред ним ляжет, та только сторона и отразится в его сознании, — и уж дальнейшего движения и работы в уме не ждите. Во-вторых, если дело идет о старших, начальниках, учителях, преданиях, предписаниях и т. п., то хотя бы они показались ему и прямо дурной стороной, но он старается закрыть и уничтожить эту сторону увесистым силлогизмом, в виде такого булыжника: «а все-таки они старшие», или «а все-таки они учителя, — стало быть, во всяком случае, лучше нас, и следовательно, не надо попускать в себе развиваться мысли о дурных сторонах их...» О том, до какой степени сильны в г. Филонове оба эти явления (несомненные признаки воспитания в принципах г. Миллер-Красовского), могут свидетельствовать следующие факты.

У г. Филонова приводится несколько документов, свидетельствующих, что многие при всем желании учить своих детей не имели возможности отдавать их в училище по бедности, а другие бежали от ученья, ужасаясь обращения учителей и всех училищных порядков. В одном донесении директора даже прямо говорится: «А народ скудостью отягощенный, *хотя и желает учить детей*, но ежедневные домашние нужды их от того отвлекают: один пасет овец, другой в кузнице помогает отцу, а третий на пашню уехал» и пр. И все эти факты приводят г. Филонова к тому заключению, что в народе не было любви к просвещению. «Мы обязаны сознаться, — говорит он, — что в народе понятия о просвещении были самые жалкие» (стр. 186). Ну, конечно, понятия народа виноваты...

Другой пример: г. Филонов сам же приводит несколько све-

дений о том, как учителя были глупы, грубы и бессовестны. Учитель Яновский за какие-то пустяки колотил ученика по щекам до того, что у того кровь пошла из носа; учитель Арнольди одного ученика таскал за волосы, а другого колотил по голове за то, что они в его классе писали не в тетради, а на полулисте; ученик Божковский был оставляем в гимназии учителем математики нарочно затем, *дабы усовершенствоваться в оной*; все учение было вдолбежку, так что «когда отвечают ученики, что рай был в Азии, — на вопрос: *что есть Азия?* — отвечают в одних местах, что *«Азия есть растение»*, а в других, что *«Азия есть страна»*, на вопрос же: *«какая страна — правая или левая?»* — отвечают: *«левая»* и пр. (стр. 191). Напавши раз на подобные факты, человек, избегнувший принципа «не рассуждать», — конечно, мог бы выйти от них к соображениям весьма полезным и важным. Потрудившись над собранием и распределением возможно большего количества фактов и сравнивши их с общим состоянием просвещения и нравов в то время, можно было представить весьма живую и занимательную картину внутренней жизни тогдашних училищ. А занявшись изъяснением причин, от которых происходил у нас везде такой контраст просвещенной формы с самым грубым невежеством в существе дела, можно бы дойти до выводов весьма широких и плодотворных. Но г. Филонов боится рассуждать: свои пять страничек, на которых излагается темная сторона обучения (с обвинением народных масс), он заключает следующими строками:

«Прибавим, что мы слышали множество изустных рассказов о первых учителях нашей гимназии, рассказов самого возмутительного свойства; но, говоря словами великого поэта, —

Наставникам, хранившим юность нашу,
Всем честию, и мертвым и живым,
К устам подняв признательную чашу,
Не помня зла, за благо воздадим...

Какая удивительная кротость, и в то же время какое своекорыстие! Ведь по естественному человеческому смыслу надо полагать, что автор «Очерков Дона» будет и сам для себя того же требовать от учеников и от всех вообще младших, — особенно когда он постарше будет... А если кто захочет указать ему его недостатки, того он почитит именем *неблагодарного*... Вот вам и прогресс, вот и нравственное совершенствование поколений! Принцип благодарности, примененный к истории и выражающийся в ней малодушным молчанием! Очень разумно! Нельзя, видите, раскрыть внутренней жизни училища за 50 лет назад, потому что надо помнить долг признательности к наставникам! А тут еще кричат о гласности, об обличениях, и хотят придать этому вид любви к общему благу... Какое общее благо! Неблагодарность и больше ничего... Если бы мы были проникнуты чувством признательности, столь возвышающим человеческую природу, то

все бы только похваливали и нежнейшим, умильнейшим голоском говорили бы: «прежде было очень хорошо, а еще прежде — тоже очень хорошо, а теперь — тоже очень хорошо, а вперед будет — тоже очень, очень хорошо!..» Тогда мы и были бы благонаправленными детьми, и гг. Ефим Дымман, А. Филонов и Н. А. Миллер-Красовский остались бы нами довольны.

Итак, вот наши молодые наставники и руководители, вот те люди, которые должны готовить к деятельности будущее поколение! Они с юности берут себе принципом — остановиться на том, что предано и заповедано старшими, и, делаясь сами старшими, без сомнения, те же принципы будут проводить и для назидания своих учеников. Питая их фантастическими бреднями, вроде сочинений Воилярлярского, да мертвой схоластикой, в виде филологических надрываний г. Майкова над *эрами* и *ерями*, они внушают уважение только к формальности, избавляющей от всяких рассуждений, и к голубиной кротости, прямеохонько ввергающей человека в обломовщину... А между тем, эти люди беспрестанно злоупотребляют именем Пирогова; а Пирогов именно толкует, что воспитание есть приготовление к борьбе, которую человек неизбежно должен начать при самом вступлении в жизнь, если только останется честным человеком и не захочет пасть ниц пред первым попавшимся кумиром.

Впрочем — забавная вещь! — есть жизненные факты, которые заставляют подняться самого залежавшегося человека. Кажется, уж чего кротче, идилличнее, прекраснотушнее, чем автор «Очерков Дона»? Он, как мы видели, более способен витать в «Замке на берегах Дона», сочиненном господином Зряховым, нежели просто жить в Земле донских казаков; для него, кажется, не только новы, но и совершенно неведомы все впечатления бытия, точно так, как неведомы дикие утки и непостижим водоворот на реке... Но и этого *юношу* пробрала жизнь, и его заняла серьезно одна сторона ее и вызвала у него одну жизненную заметку, — кажется, единственную во всей книге. Он выражает недовольство тем, что учительское жалованье мало и что на 393 рубля в год нельзя жить в Новочеркасске... Нашлось-таки, значит, явление, которое и его задело за живое!..

Впрочем, он, вероятно, уже утешился и примирился теперь с своею судьбою, потому что жалованье учителям прибавлено. Притом же он, вероятно, надеется на успех своих «Очерков Дона», которые стоят, — как вы думаете, сколько? — *полтора целковых!*..

XLVI. ОБЗОР ДЕТСКИХ ЖУРНАЛОВ.

- 1) «Звездочка», журнал для детей, изд. А. Ишимовой, 1859, I—VI.
- 2) «Лучи», журнал для девиц, изд. А. Ишимовой, 1859, I—VI.
- 3) «Журнал для детей», изд. М. Чистяковым, 1859, №№ 1—24¹.

В области детского чтения ныне совершается то же самое, что уже давно совершалось вообще с нашей литературой: журналы заступают место книг. До прошлого года у нас было три небольших детских журнала: «Звездочка» и «Лучи» г-жи Ишимовой и «Журнал для детей» г. Чистякова. В прошлом году к ним прибавился «Подснежник» г. В. Майкова. В нынешнем году появились еще «Детский журнал» г. Залесского (в Москве), «Собеседник», журнал для детей и для родителей г. Ушакова и «Рассвет», журнал для девиц, г. Кремпина. Таким образом, составляется в год до 80 книжек самого разнообразного детского чтения. Такого богатства у нас до сих пор не бывало; новые книжки для детей считались доселе не десятками, а единицами, да и то выходили больше к праздникам. Теперь же периодически — каждый месяц вы можете получать шесть книжек, да, кроме того, каждую неделю по листочку журнала г. Чистякова; такое развитие получила у нас детская литература!

Обширность размеров, принятых ныне детскою журналистикой, обязывает нас остановиться на этом явлении и дать о нем отчет нашим читателям. Такой отчет может иметь даже практическую пользу, облегчая для родителей и воспитателей знакомство с каждым журналом и выбор того или другого из них. Едва ли кто захочет выписывать для своих детей *все* журналы, которые стоят до 45 рублей. Едва ли кто станет и перечитывать их по доброй воле, потому что это очень скучно. Для облегчения работы воспитателей и родителей мы решились, не прибегая к голословным осуждениям и не предлагая догматических советов, изложить то, что нами замечено в каждом из детских журналов,

¹ Напечатано в «Журнале для воспитания», 1859, кн. XII. Белинский в свое время (в статье «Русская литература в 1842 г.») дал положительный отзыв о журнале «Звездочка». Добролюбов — иного мнения об этом журнале, причем его доводы являются, в данном случае, более убедительными, чем доводы Белинского. — С. К.

указать на его характеристические особенности, его направление, изложение статей и проч. Тогда само собою будет видно, что есть в журнале и в какой мере каждое издание удовлетворяет требованиям и убеждениям того или другого из наших читателей. Для выполнения этой задачи мы берем на первый раз первое полугодие детских журналов за нынешний год.

Начнем с тех журналов, которые существуют уже очень давно и успели установиться в своем характере и содержании.

Старейший из журналов, издающихся ныне, — «Звездочка». На заглавном листе каждом из его томиков нынешнего года стоит: *«год девятнадцатый»*. Начнем же с нее.

Размеры «Звездочки» довольно тощи. Шесть книжек, изданных в первой половине нынешнего года, составляют два томка в 214 + 213 страниц. Однако же годовая цена журнала — 5 р. с. Между тем, за 6 рублей «Детский журнал» дает *каждый месяц* по 150, а «Подснежник» и «Собеседник» по 200 и более страниц. Следовательно, предполагая, что содержание этих журналов по достоинству равняется содержанию «Звездочки», оно оказывается *вдвое и втрое* дешевле ее. Иначе сказать, чтобы выдержать соперничество с другими журналами, «Звездочка» должна быть *вдвое* лучше «Детского журнала» и *втрое* лучше «Собеседника» и «Подснежника». То же самое нужно сказать и о «Лучах», которые так же тощи, как и «Звездочка», но рублем еще дороже ее, — кажется, за то, что при них прилагаются рисунки узоров.

Редакция «Звездочки» и «Лучей» одна и та же, следовательно, в отношении к направлению оба эти журнала можно рассматривать вместе. Разница между ними только та, что «Лучи» назначены для старшего возраста, а «Звездочка» для младшего и самого младшего. Оттого характер «Лучей» несколько серьезнее. Что же касается до направления, то оно может быть названо религиозно-нравственным и патриотическим. Таковым оно было всегда, таковым осталось и ныне. За это постоянство направления нельзя не похвалить редакцию, потому что направление это само по себе совершенно здраво и как нельзя лучше соответствует началам истинной педагогики¹. Но не надо забывать, что и оно может сделаться мертвым и формальным, если в своих применениях нимало не соображается с потребностями времени и обстоятельств. Высшие нравственные совершенства, как, напр., героизм, самопожертвование и т. п., не могут быть предписываемы всякому во всякое время, особенно в той возвышенной и блестящей форме, в какой они представляются в великих примерах исторических лиц. В наше время, в нашем быту редкому выпадает и возможность выказать подобные доблести: наш гражданский героизм и самоотвержение должны выражаться совсем в иных формах, так как сфера деятельности и вся обстановка нашего быта совершенно

¹ Ниже Добролюбов дает ряд пояснений, вносящих значительные коррективы в это — для Добролюбова — необычайное и неожиданное утверждение. — С. К.

не те, каковы были у великих людей прежних времен. Да, кроме того, и самые понятия во многом изменились. Напр., в недавнее время патриотизм состоял в восхвалении всего хорошего, что есть в отечестве; ныне этого уже недостаточно для того, чтоб быть патриотом. Ныне к восхвалению хорошего прибавилось неумолимое порицание и преследование всего дурного, что еще есть и у нас. И нельзя не сознаться, что последнее направление патриотизма гораздо практичнее, потому что вытекает прямо из жизни и ведет прямо к делу, возбуждая энергию воли и внимание к настоящему течению дел. Сообразно с этим видоизменились и многие из понятий о нравственных обязанностях: добродетель, конечно, не перестала быть добродетелью; но оказалась надобность во многих из таких добродетелей, которые прежде считались почти невозможными, и наоборот. Напр., послушание и скромность составляют попрежнему украшение юности; но в прежнее время об этих добродетелях так много толковали нам, так усиленно внушали их детям, что они сделались главным основанием нравственности. Теперь все заметили, что это основание не совсем пригодно для тех обстоятельств, в которых нам приходится действовать: нам надо выдерживать борьбу со злом, надо отстаивать свою душевную чистоту и защищать общественную правду от лжи, насилия и своекорыстия. Для этого нам надо запастись не только послушанием и скромностью, но и твердостью духа, верой в право и правду, умением оградить свою самостоятельность против всяких несправедливых покушений. Ясно, что понятие о добродетели осталось то же, но применение ее получило уже несколько другой вид.

Это изменение практического значения многих понятий необходимо должен иметь в виду всякий, кто пишет или издает что-нибудь для детей. Для них это гораздо нужнее, чем для взрослых. Мы еще можем как-нибудь дожить век, если и не совсем хорошо применимся к новым понятиям, которые теперь только начинают водворяться. Но дети, получающие теперь воспитание, войдут в жизнь и приступят к практической деятельности тогда, когда эти новые для нас понятия войдут в полную силу и сделаются необходимым условием гражданского быта. Если дети наши не будут приготовлены к ним самим воспитанием, то случится одно из двух: или они посмеются над этим воспитанием, бросят его, как ненужный обременительный хлам, и сами себя вновь начнут воспитывать; или же они останутся верны нашим началам, и тогда войдут в разлад с лучшими стремлениями действительной жизни и вечно будут отсталыми, лишними, бесполезными людьми. Ни того, ни другого нельзя назвать особенно счастливым результатом.

К сожалению, редакция «Звездочки» и «Лучей» очень мало думает о современном движении идей и остается попрежнему очень преданною высшим отвлеченностям и идеальным стремлениям, не имеющим практической применяемости. В обоих журналах, издаваемых г-жою Ишимовою, мы не находим почти никакого

отголооска на современные явления общественной жизни и разные вопросы, поднятые в последнее время у нас и в Европе. Попрежнему в «Звездочке» помещаются очень мило рассказанные уроки из «Всеобщей истории», занимающие в первом полугодии «Звездочки» до 70 страниц (т. е. $\frac{1}{6}$ всего издания); попрежнему продолжаются уроки английского языка по методу Робертсона; попрежнему делаются пространные выписки из разбираемых книг, преимущественно духовного содержания, и помещаются для старших читателей нравственные размышления и рассказы (напр. о том, «как часто Провидение пользуется ничтожными причинами для великих последствий», «о любви и уважении к родителям у краснокожих индейцев», и т. п.), а для самых младших — анекдоты «о том, что сделалось с нетерпеливым Ваничкой», и т. п. Все это, конечно, очень хорошо само по себе и в своем месте. Но мы не понимаем, что за радость маленьким читателям, напр., прочесть и выучить, пожалуй, в январе один английский урок, а потом через два месяца (уроки помещаются обыкновенно через книжку) получить следующий урок, и опять его пройти, и опять дожидаться два месяца. Таким образом, изучение языка пойдет лет на десять. Очевидно, что дети не могут им пользоваться в «Звездочке». Зачем же тут и место занимать английскими уроками? На это есть учебники. До некоторой степени то же самое можно сказать и об уроках истории. Что касается до выписок из книг, то их, конечно, можно бы составлять с гораздо большим тактом. Напр., неужели стоило занимать целый печатный лист выписками вялых стихов из поэмы г. Федора Глинки «Иов»?

О нравоучительных анекдотах наше мнение известно читателям. Нетерпеливый Ваничка, рассеянный Гриша в длинной и скучной повести, изображенной г-жою Вороновой, и т. п. куколки, изобретенные схоластической дидактикой, никогда не заинтересуют умных детей. Затем остаются в обоих журналах стихотворения, большие повести и мелкие заметки. В «Лучах» есть еще несколько статей в отделе наук, которые в «Звездочке» наполнены исключительно английскими уроками и уроками из всеобщей истории.

Стихотворения «Звездочки» и «Лучей» отличаются более идиллическостью и вялостью, нежели талантом. Большую часть их составляет г-жа Каменская. Тенденции ее принимают иногда довольно странный вид. Напр., восхваляя паука, она впадает в такую философию по поводу паутины:

Видишь, в ней как мушек много;
Но он ест их не со зла;
Пауку по воле бога
Пища та дана.
Прежде люди надевали
Только шкуру от зверей,
Тканей разных и не знали
В первобытности своей;
Но вот этой паутиной
Дан им был к тканью толчок, и пр.

Много ли тут поэзии и до какой степени основательна натур-философия г-жи Каменской, об этом распространяться не стоит. Но если уж «Звездочка» непременно хотела внушить детям участие к паукам, то не лучше ли было бы просто поместить дельную естественно-историческую статью о жизни и нравах пауков?

В другом стихотворении, «Рассказ няни моего отца», г-жа Каменская рассказывает про Пугачова и, между прочим, говорит с девочкой такими словами:

Зачем же потупила глазки!
Коль врешь, так убирайся прочь!
Ну, вылитый ты дед, точь в точь!
Уж не уронишь род свой графский.

Не лучше г-жи Каменской и Н. Ч., который пишет о райской птичке таким образом:

Есть вдали, в выси святые,
Непорочные снега,
Их не мучат вихри злые,
Их не мерила нога.

Подумаешь, что издательница «Звездочки» и «Лучей» нарочно печатает подобные стихи, чтобы отбить детей от поэзии и показать им, что стихи суть не что иное, как чистейшая бессмыслица!

Из повестей «Звездочки» надо заметить повесть г-жи Вороновой «Мой дедушка и моя бабушка». В ней рассказывается правоучительная история, как бабушка с матерней стороны научала своих внучат склонять дедушку с отцовской стороны к завещанию им наследства и что из того впоследствии вышло. «Твоей сестре надо приданое, когда она вырастет, — говорила бабушка Мише, — а ты проси у дедушки отцову долю, — тогда ты не будешь жить в Петербурге бедняком. Только ты сам, Мишенька, проси и будь ласков с твоим дедушкой, а у матери твоей не останется духу просить чего-нибудь для вас, хотя она и должна была бы это сделать. — И Миша действительно был умен и ласков с дедушкой и получил наследство, несмотря на интриги тетки и других внучат». Почему «Звездочка» считает особенно полезными и назидательными для детей эти семейные дразни, мы никак не можем постигнуть.

В «Лучах» есть также большая повесть г-жи Вороновой «Опасный дар». Дар этот состоит в поэтическом даровании, которое мешает девушке жить в ладу с действительностью. Повесть эта имеет слишком исключительный характер и скорее может принести вред, нежели пользу в нашем обществе, где и без того на всякое идеальное стремление смотрят, как на что-то ужасное и несчастное и постоянно стараются внушать детям пошлые правила практической изворотливости, иногда даже не совсем честной.

Гораздо полезнее для детей рассказы с историческою основою или прямо взятые из истории, особенно новой. В «Лучах» может

занять детское любопытство рассказ «Паскаль и его сестры», рассказы из средней истории о короле Генрихе, об Оттоне, статьи об Английской Индии, о Лукнове и Дели. За помещение этих рассказов нельзя не благодарить редакцию «Лучей». Не менее полезны и интересны могли быть и рассказы из географии и этнографии, всегда столь занимающие детское внимание. В этом роде в «Лучах» прочтутся детьми «Мальстрем», «Суэзский перешеек, или омнибусы в пустыне», «Нравы и обычаи японцев», «Пещера в горах Юры», — рассказ, имеющий, кроме того, и драматический интерес в самом содержании. К сожалению, всем этим рассказам вредит несколько излишнее красноречие, которым по местам они украшаются.

Вообще говоря, мы находим, что в «Лучах» и «Звездочке» проводится направление нравственное и патриотическое, что сведения часто сообщаются небесполезные, но что оба журнала страдают излишней отвлеченностью и оказываются очень шаткими в применении общих воззрений к частным случаям. Редакция обоих журналов стремится внушить детям, что нужно быть нравственно-добрыми; но в чем именно состоит нравственность, какие начала добра ею принимаются и как они должны быть выражаемы в данных отношениях и случаях, — это остается очень темным и неопределенным для юных читателей «Лучей» и «Звездочки». Между тем, самое главное не только в детской, но и во всякой книге составляет уяснение частных приложений общего принципа и указание на подробности практические. От недостатка этих последних свойств чрезвычайно много теряют «Звездочка» и «Лучи», и никакое красноречие, никакие общие места о добре, смирении, послушании, набожности и проч. им не помогут.

После журналов г-жи Ишимовой самый старший из детских журналов — «Журнал для детей» г. Чистякова. Он издается уже лет десять, несколько раз менял свой формат и сроки выхода, утратил даже одного из первоначальных редакторов — г. Разина, но постоянно был верен своему направлению. Ныне он выходит еженедельно, по листу большого формата, в два столбца; в программе его попрежнему остается «духовное, нравственное, историческое, естествоиспытательное и литературное чтение». Кто хотя поверхностно просматривал этот журнал за прежние годы, тот, конечно, заметил, что самая лучшая его сторона всегда была — естественно-историческая и самая слабая — духовная и литературная. К сожалению, в последние два года, после отказа г. Разина от редакции, статьи по естественным наукам появляются в «Журнале для детей» все реже и реже, а нравственные размышления и беллетристические статьи все чаще. В первом полугодии журнала за нынешний год помещены только две значительные статьи по естественным наукам: «Термиты» и «Пеликан». Кроме того, был небольшой анекдот о боа и еще полустественная, полуфантастическая статейка об инстинкте. Вот и все. И едва ли это не любопытнейшие и не полезнейшие статьи во всех 24 номерах журнала.

Остальное заключается в трех или четырех статейках исторического свойства, в нескольких повестях раздирательного и мистического характера да в удивительнейшей статье, которую трудно причислить к какому-нибудь разряду: «Что мне особенно бросилось в глаза за границей». Возьмем несколько примеров из каждого рода статей, чтобы дать понятие о составе и характере журнала.

В первых двух номерах помещена повесть «Волк не волк, человек не человек». Содержание ее вот в чем. Одна знатная дама, испугавшись появления у себя в косе седого волоса, призвала волшебницу, чтобы купить себе вечную красоту. Волшебница согласилась на это с одним условием — чтобы дама отдала ей своего сына. Дама отдала; тогда волшебница *смыла с него воду святого крещения*, и он сделался *оборотнем*. Он жил при дворе, отличался всеми возможными доблестями, но в известное время пропадал и в виде волка рыскал по лесу. Когда период бешенства проходил, он отыскивал свое платье под одним камнем и опять превращался в человека. Одна из придворных девиц влюбилась в рыцаря-оборотня, которого звали Мериадеком, и вывела его тайну. Рассказ Мериадека подслушала другая девушка, кузина первой, и решила им воспользоваться. Она узнала, что оборотень не может уже сделаться человеком, если унести его платье; узнала также, что оборотень *избавится от способности превращаться в волка*, если его истинно полюбит и выйдет за него замуж какая-нибудь девушка. На этом она построила свой план. Дело в том, что она имела уже связь с одним рыцарем; но рыцарь был беден, не имел никаких доблестей и содержал себя только грабежом и игрою. Чтобы доставить состояние своему возлюбленному, она решила завлечь Мериадека, владевшего огромным богатством, выйти за него замуж, потом подкараулить его в лесу в минуту превращения, унести его платье и затем, оставшись таким образом вдовою, выйти за негодного и бедного, но милого ей рыцаря. Все это ей удалось как нельзя лучше. Но через несколько времени на королевской охоте поднят был какой-то чудный волк, которого не решились травить и который потом сделался постоянным спутником короля. Волк этот был очень смирен, но на одном королевском выходе откусил нос бывшей жене Мериадека. Это было как раз в том самом замке, который принадлежал Мериадеку и где было спрятано его платье. Девица, бывшая влюбленною в Мериадека, тотчас смекнула, в чем дело; коварную жену заставили признаться, принести платье; волк обнюхал его и удалился в другую комнату. Через час, когда вошли туда, то нашли в ней волчью шкуру и Мериадека, лежащего на кровати в своем платье. Все к нему бросились и, между прочим, влюбленная девица. «Вдруг Мериадек *с криком вздрогнул*. Кто-то в это время вылил ему на голову холодной, как лед, воды: рыцарь сверкающими глазами обвел всех окружающих и увидел придворного капеллана с чашею в руках. Прежде чем Мериадек

успел выразить свое неудовольствие, Витрика (девица, влюбленная в него) закрыла ручкой ему рот и сказала: «Будь спокоен, мой друг, и радуйся вместе со мною; ты снова получил святое крещение, которое тебя и *охранит* ото *всех чародейств*; *святой отец* наш, *сам папа*, освятил эту воду, когда я была в *Риме*, чтобы молиться за тебя» (стр. 21).

Таков рассказ, которым открывается нынешний год «Журнала для детей». Нужно ли доказывать, что чтение подобных рассказов в высшей степени вредно может действовать на детей! Во-первых, рассказ совершенно фантастичен, и, следовательно, в нем дурно уже то самое, что он отвлекает детское внимание от действительной жизни. Во-вторых, самая фантастичность его вовсе не основана на возведении в сознательную личность каких-нибудь естественных свойств предмета, как делается, напр., в лучших сказках Гофмана; напротив, здесь фантастическое имеет тот уродливый и бессмысленный характер, каким оно отличается в грубейших сказках, слышанных нами в детстве от глупых нянек. В-третьих, рассказ этот старается внушить детям самое дикое, нелепое понятие о религии: он научает ценить не сущность религии, не внутреннюю ее основу, а только внешнюю, обрядовую сторону. Все бедствия Мериадека происходят оттого, что с него волшебница *смыла воду св. крещения*. Стало быть, крещение оставляет вещественные следы на теле человека, и эти-то следы предохраняют его от всяких темных влияний? Стало быть, по христианскому учению, сила крещения уже не в смысле таинства, а просто в воде? Должно быть так, по мнению «Журнала для детей»; это доказывается и концом рассказа, где *вода, освященная папою*, восстанавливает силу смытой воды крещения. И опять вода, освященная папою, по смыслу рассказа, должна иметь большую силу, нежели вода, освященная просто аббатом! И молитва в *Риме* должна быть сильнее и действительнее, нежели молитва в какой-нибудь деревеньке!.. Скажите, неужели позволительно внушать детям такие раскольнические, тупоумные понятия?.. Мы вообще не на стороне теологической казуистики в детских книгах: нам кажется, что о предметах столь возвышенных и отвлеченных надобно говорить человеку несколько позже, — когда он начинает входить в разум. Но, во всяком случае, если уже касаться этих предметов, то надо говорить, по крайней мере, то, что не противно духу и чистому смыслу существующего у нас положительного учения, а не исказить его сообразно с самыми узкими, односторонними и отчасти даже обскурантскими воззрениями.

Есть и много других вредных сторон в рассматриваемом рассказе. Он населяет природу кикиморами и оборотнями, заставляет детей верить чудесно-бессмысленным превращениям, зароняет в их сердца темные и потому очень вредные подозрения относительно семейных отношений. Само собою разумеется, что преступная связь злой девушки с рыцарем-негодяем рассказана очень скромно, со всевозможными умолчаниями и прикрытиями. Но

здравая педагогика говорит, что ничего не может быть хуже этих умолчаний и прикрытий. Если хотите оставить детей в неведении относительно известного предмета, то вовсе не говорите и даже не намекайте о нем; а если уж заговорили, то говорите прямо и подробно. А между тем, в благовоспитанных формах изображается безнравственнейшее отношение семейное, и «Журнал для детей» полагает, что дети не поймут, в чем дело. Напротив, они это поймут все-таки да, кроме того, еще приучатся к называнию вещей не собственными их именами. Не думаем, чтобы и это последнее было особенно желательно.

Помещение одного такого рассказа уже достаточно свидетельствует о том, до какой степени извращены педагогические понятия редакции журнала. Но это только один пример из десятка подобных. Вслед за этим рассказом во втором и третьем номерах идет длинная история «игральных карт». Помещение этой статьи оправдывается, конечно, тем, что, по словам ее автора, «в человеческом обществе нет вещицы, история которой не навела бы нас на что-нибудь интересное» (стр. 22). Но в таком случае отчего же не занять детей чтением статей — об искусстве повязывать галстуки, о тайнах шулерской науки, о глубочайших тонкостях геральдики и т. д.? На что-нибудь интересное везде можно набрести...

За игральными картами следует рассказ «Странное гостеприимство», изображающий довольно недурно и гуманно положение беглого негра, и статья «Термиты», на которую мы уже указали выше. Затем в № 5 «Песня о славном человеке», статейка с приторной сентиментальностью, заявляющая любовь автора к русскому человеку и повторяющая старую песню о том, как у нас проходят незамеченными многие подвиги, о которых составляются и ходят в народе целые песни. В этом же номере помещена маленькая заметка о балах в Северной Америке.

Далее в трех номерах идет повесть «Предрассудок». Предрассудок этот состоит в том, что знатной барышне не следует выходить за человека простого звания, хотя бы он был образован и богат. Мысль обличить этот предрассудок очень удачна; но, во-первых, Алиса, преданная ему в повести, представляется идеалом всех совершенств; во-вторых, и эта повесть имеет характер романов г-жи Ратклиф и сильно бьет на эффект, вроде «Видений в Пиренейском замке» или «Пещеры смерти в дремучем лесу». Самый слог повести производит то же впечатление, какое должен производить теперь слог повестей Марлинского и патетических страниц графини Растопчиной и графа Соллюгуба. Приведем для образчика несколько строчек.

«В это мгновение раздался оглушительный удар грома, молния разрезает небо, все рвет и внизу, и вверху, и, не переставая, молния бьет за молнией, так что все кажется в огне; мы видим, как волны с яростью напирают на скалу, будто хотят сорвать ее с места, но, встретив отпор, с тем же ревом, с тою же быстротою

бросаются назад, унося с собою челнок, который в то же мгновение исчезает вдали» (стр. 124).

К этому *бурному* слогу имеет большую наклонность «Журнал для детей», равно как, с другой стороны, сильно одержим он и любовью к островам, напоминающим водеви Александринского театра. Этими островами особенно изобилует статья «Что, мне особенно бросилось в глаза за границей». *За границей* надо разуместь — в Берлине: только им ограничиваются наблюдения автора, и заглавие статейки дано такое обширное — вероятно, для пущей важности. Начинается статейка сожалением, что «в Берлине ночью — и с глазами ничего не увидишь», и желанием, чтобы «солнце светило тут ночью хоть на то время, когда приезжают путешественники» (стр. 161). Продолжение соответствует этому остроумному началу, и если бы оно перенесено было в водевиль, то могло бы заставить весь раек «животики надорвать». Как видно, автор преимущественно эту цель и имел в виду и для достижения ее не боялся выставить себя даже в очень невыгодном свете относительно степени своего нравственного развития и объема мыслей. Напр., он в гостинице не позаботился с вечера оставить сапоги у дверей, чтобы их вычистили. Служитель входит к нему утром и спрашивает: «Есть у вас сапоги?» Автор отвечает более наивно, нежели остроумно: «Есть; не без сапог же я приехал». Но служитель вразумляет его, в чем дело, и тогда наш путешественник изъявляет желание, чтобы ему вычистили сапоги поскорее. Служитель объясняет, что этого нельзя, потому что у него есть для чистки 156 пар других сапог, отданных прежде, и эти приходятся 157-м номером. Но автор наш пускается в остроумные словопрения такого рода: «послушайте, — мои сапоги 1 №: они из петербургского опойка, а русская кожа — крепче всех кож на свете; да и делал же их немец...» Служитель, не понявший каламбура¹, повторяет, что дело не в том, а нужно было их выставить у дверей заранее, и они бы попали прежде других. А остроумный автор наш выводит такое заключение: «Выходит, что и в Германии надо выставляться, чтобы даже между сапогами попасть в высшие номера! Ах, Берлин, напрасно же я его искал вчера так жарко!» (стр. 163). Заключение это немножко неожиданно; но остроумие автора ничем не стесняется... Он из кожи лезет, чтобы только сострить что-нибудь и соорудить каламбур. Вот несколько образчиков: «Я улыбался в ответ на его улыбку, из вежливости и гордости, чтобы ни на одну улыбку не одолжаться» (стр. 163). «Рейнские вина, — разумеется, на самом Рейне, — очень хороши, даже лучше рейнских немцев» (стр. 164). «В Австрии 20 миллионов славян и всего 5 миллионов немцев. Что же за беда, что их так мало? Пусть их хоть совсем не было, — я и в этом еще беды не вижу» (стр. 165).

¹ Да и как его было понять, если не предположить, что автор объяснялся со служителем по-русски? Ибо сапожная кожа называется по-немецки Leder, а человеческая — Haut (примеч. Н. А. Добролюбова).

«Деятельный народ в Германии: ни одна собака без дела не остается» (стр. 172). «Фридрих II легок лишь на помине, в истории да в анекдотах, — а то куда был тяжел!» (стр. 183). «Что это такое? — Тир-гартен (звериный сад). Что ж, тут звери прогуливаются?» (стр. 173)... Всех остроум, впрочем, не пересилить... Замечательно только, что для красного словца автор несколько не колеблется пожертвовать строгостью исторической истины. То он приобретает в Берлине крейцеры, которые там вовсе не в ходу, то расскажет, что каждому доктору нужно здесь платить по два червонца за визит, то уверен, что его кто-то из немцев назвал Чичиковым, по причине трудности его собственной фамилии, и т. д. А между тем, это неприличное, бесплодное и ненужное шутовство дурного тона пересыняется звонкими, подчас даже сентиментальными фразами о пользе образования... Хорошо уважение к образованию, которое можно внушить детям рассказами и каламбурами вроде приведенных нами выше!..

Не будем говорить о нелепой сказке «Живая трава» и о дикой повести «Цыгане», в которой, между прочим, опять упоминаются с фарисейской строгостью грязные отношения начальника табора к одной цыганке. Образец подобных повестей мы уже видели в разборе рассказа о волке-оборотне. Не станем распространяться и о «рассказах из русской истории», в которых, рядом с несколькими полезными сведениями, толкуется вкривь и вкось о славянской мифологии и о начале русской истории... Заметим только, что если по недостатку данных до сих пор нельзя сказать об этом ничего положительного и окончательно разъясненного, то неужели нельзя найти в русской же истории предметов более интересных и важных?

Лучше других в «Журнале для детей» статьи: «Очерк жизнеописания Давида Ливингстона», дающий некоторое понятие о жизни и похождениях знаменитого путешественника, «Внутреннее состояние Англии в конце XVII столетия» и «Из записок французского миссионера в Техасе». Эти статьи прочтутся детьми не без пользы и могут заинтересовать их, хотя в этом последнем отношении статья об Англии и могла бы быть составлена удовлетворительнее.

Затем можно еще указать на «Греческую идилию», как на статью, тоже не совсем лишенную интереса для молодых читателей. Что же касается до приторных разборов «Птички» и «Нивы», двух стихотворений — Плещеева и Жадовской, и такого же отзыва об «Иове» г. Глинки, до высокопарного рассказа об Эднстонском маяке, до туманно-мелочных размышлений об инстинкте, до риторической амплификации под названием «Что хорошего в нашей зиме?», и пр. и т. п., то о них не стоит и тратить слов...

Итак, мы должны, к сожалению, сознаться, что «Журнал для детей» имеет направление скорее вредное, нежели полезное для детей, что занимательность его повестей имеет мистически-легендарный характер, что безобразно-сентиментальная тенденция проникает все его теоретические статьи и что только в отделе исто-

рии и естественных наук он имеет некоторое право на наше внимание. Но и исторические статьи его надо давать для чтения детям с большою осторожностью. А то они как раз напитаются такими уродливыми фантазиями, что после и не сладить...

Таковы наши *старые* детские журналы, уже утвердившиеся во мнении публики и создавшие себе определенный круг читателей. Мы видели, что они далеко не удовлетворяют современным требованиям здоровой педагогики, и, может быть, причиною тому служит самая старость их. Они были основаны в то время, когда у нас на дело воспитания еще не смотрели серьезно; начаты они так себе, без определенного сознания, к чему именно и как именно нужно вести детей посредством систематического чтения. Следовательно, от них и требовать не нужно слишком много. Двадцать и даже менее лет тому назад у нас были убеждены, что воспитание должно сделать дитя послушным и знающим урок, — только. Три журнала, рассмотренные нами, совершенно удовлетворительны с этой точки зрения: к послушанию и учению уроков они побуждают детей чуть не каждой статьей. Ныне о воспитании думают иначе: задачею его считают возможно полное и правильное развитие личной самостоятельности ребенка и всех духовных сил, заключающихся в его натуре. При таких понятиях о воспитании и детское чтение должно получить иной характер. Не отвлеченно-моральные сентенции, не фантастические бредни, не умилительные разглагольствования должны теперь наполнять страницы детских книг; в них должны сообщаться положительные сведения о мире и человеке, рассказы из действительной жизни, разъяснение тех вопросов, которые теперь волнуют общество и встретят нынешних детей тотчас, как только они вступят в жизнь... Разумеется, старые детские журналы не могли отстать от своей рутины, и нечего слишком винить их за то. Новое время вызвало новые детские журналы, и в них-то должны мы искать новое направление...

Но разбор этих *новых* журналов мы отложим до одной из первых книжек будущего года.

XLVII. ВСЕРОССИЙСКИЕ ИЛЛЮЗИИ, РАЗРУШАЕМЫЕ РОЗГАМИ¹.

Tu quoque, Brutel..²

В русской жизни возникают иногда отрадные явления, способные привести в умиление даже человека не совсем простодушного, — являются герои мысли и слова, выступающие прямо и безбоязненно на смертельную борьбу с застарелыми предрассудками и общественной неправдой. Посмотришь на них, оглянешься вокруг себя — и невольно склонишь голову пред их до-

¹ Напечатано в «Современнике», 1860, кн. I. В этой статье Добролюбов впервые выступает против Н. И. Пирогова, взгляды которого он до этого времени защищал. В № 8 «Циркуляр по Киевскому учебному округу» (1859) были помещены санкционированные Пироговым «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа». В этих правилах Пирогов отступил от своих прежних убеждений и разрешил применять в гимназиях физические наказания (правда, с известными ограничениями). Добролюбов, как и всегда, подошел к вопросу с принципиальной точки зрения и выступил — резко и решительно — против Пирогова. В этом же 1860 году Добролюбов поместил в «Современнике» (III книга) стихотворение «Грустная дума гимназиста», где говорит о «сечении», которое «счел приличным» Н. И. Пирогов. Статья Добролюбова произвела огромное впечатление на читателей и общественность и вызвала различные (сочувственные и отрицательные) отзывы. Против Добролюбова выступили М. П. Драгоманов, тогда студент Киевского университета («Русская речь», № 54, 1861) и Е. Судовицков («Отечественные записки», кн. VI, 1861).

Пирогов пытался защищаться, откликнувшись на статью Добролюбова «Отчетом о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий» (см. «Циркуляры по Киевскому учебному округу», 1860, № 12, и 1861, № 1; ср. «Сочинения Пирогова» под ред. С. Я. Штрайха, Киев 1910; 2-е изд., Киев 1914, стр. 277—330 и 970). В ответ на половинчатый «Отчет» Пирогова Добролюбов написал новую статью — «От дождя да в воду» («Современник», 1861, кн. VIII), где снова вскрыл половинчатость и непоследовательность позиций Пирогова. — С. К.

² «*Tu quoque, Brute*», «И ты, Брут» — фраза, якобы сказанная Цезарем в момент убийства последнего его бывшим единомышленником Марком Юлием Брутом. — С. К.

блестью. Около них со всех сторон теснятся враги, их окружает бесчисленное войско рутинистов, невежд, негодяев, пошляков всякого рода, и, несмотря на то, — благородные герои смело поднимают новое, враждебное злу знамя и самоотверженно подвергают себя всем опасностям неравного боя. Невольно сами враги изумляются богатырской доблести, и в некоторой части неприятельского лагеря даже проявляется движение в пользу отважных героев и желание стать под их знамя. Еще немного — и вот, кажется, совершится одна из тех чудесных побед, о которых рассказывается нам в богатырских сказках...

Но времена богатырских сказок давно прошли, и мы всегда жестоко ошибаемся, когда вздумаем применять им мирозерцание к настоящему времени. Воображение наше, еще в раннем детстве расстроенное фантастическими бреднями нянюшек, нередко обливает для нас каким-то волшебным светом простые явления действительной жизни; но зато, как приходится нам краснеть и стыдиться, когда эти явления вдруг предстанут нам в своем настоящем свете!

Нас лично нельзя упрекнуть в особенной наклонности к увлечениям розовыми надеждами. Мы не раз отзывались холодно и даже насмешливо о таких явлениях, от которых другие ожидали чуть не установления всеобщего благоденствия. Но и мы не остались совершенно чистыми от ребяческих увлечений. Со стыдом и прискорбием пришлось нам недавно вспомнить об одном из них, и мы спешим очистить себя публичным покаянием и откровенным изложением дела.

Начнем с нескольких общих объяснений.

Известно, что в последнее время обнаружилось в России много хороших литераторов во всех сферах общественной деятельности — в полицейской, в медицинской, в комиссариатской, в судебной, в откупной, и пр. и пр. Современные Фамусовы, полагающие, что

Написано — и с плеч долой,

возложили на этих литераторов твердые надежды относительно всех предстоящих усовершенствований русского быта. Мы с самого начала смотрели довольно недоверчиво на эти надежды, и, действительно, когда доходило в чем-нибудь до дела, то специальные литераторы оказывались по большей части или совсем неподходящими к своим теоретическим убеждениям, или, по крайней мере, весьма податливыми на уступки. Уступок этих мы могли бы здесь указать много, но не считаем этот предмет таким малоизвестным, чтоб о нем стоило распространяться. Притом же практическая уступчивость рьяных теоретиков не представляет сама по себе ничего необычайного: она, напротив, совершенно в порядке вещей. Человек выступает на битву и вдруг видит, что против него тысяча врагов: естественно, что он должен — или бежать совсем, или сделать несколько таких уступок, после которых хотя часть противников перешла бы на его сторону.

Зато у него остается надежда побить самых закоснелых врагов. Начальник, преследующий взятки, но чувствующий себя бессильным для их искоренения, наконец допускает *благодарность* и ограничивается тем, что запрещает лишь *вымогательство*. На такого начальника нельзя очень сильно нападать; можно только спорить, действительно ли применима и практична предложенная им грань между благодарностью *вынужденною и невынужденною*. Да можно еще сожалеть о той среде, которая принуждает начальника, желающего добра, к подобным уступкам... А впрочем, и на эту *среду* напускаться особенно тоже не стоит: ее развитие зависит от многих внешних условий, которых она не могла до сих пор ни отворотить, ни изменить. Стало быть, с которой стороны ни возьми дело, — волноваться не стоит, а следует только, подобно старому подъячему, при назначении нового, неумелого начальника сказать совершенно спокойно: «Приняться-то наш герой хочет как будто и приткно, да концов то не сведет; упрыгается на первых же порах, уgomонится, и пойдет все опять по-старому»...

Так большею частью мы и говорили, когда новые Фамусовы показывали нам какую-нибудь статейку и восклицали: «Смотрите, что написано! смотрите, как написано! Теперь эта часть у нас отлично пойдет: о ней уж так много *написано*»... и т. п. Но раз и мы уподобились Фамусову: это было в начале нынешнего года, когда в литературе нашей уже замирал, сопровождаемый «Свистком», один из горячих вопросов нашей литературы — вопрос о розгах, о том, *бить или не бить*.

Вопрос этот, как известно, еще в 1857 году обсуждался в «Земледельческой газете» г. Орловым-Давыдовым и решался положительно: *бить!* «Современник» имел тогда наивность удивиться такому явлению в литературе, ставящей себе в главную заслугу свои гуманные стремления. Но другим статейка г. Орлова-Давыдова показалась несколько не странною, и вскоре после нее начали появляться другие статейки, трактовавшие о том,

Как человека разложить
По строгим правилам науки...

Известно, что в защите розог отличались, между прочим, гг. Петрово-Соловово и Рощаковский, но что вся ответственность пала на князя Черкасского, предложившего 18 ударов... Против него написаны были весьма красноречивые *заметки и письма*, которые до того убедили его, что он печатно отрекся от своих положений. А г. Аксаков, кроме того, объявил, что требование восемнадцати розог князем Черкасским было не что иное, как *уступка* с его стороны, из снисхождения к господствующим понятиям большинства (дворян). Конечно, по ходу дела *уступка* эта оказалась ненужною и слишком уже издалека предусмотренною; но, тем не менее, после *сказания об уступке* поведение князя Черкасского в этом вопросе оказалось таким же, — ни хуже, ни

лучше, — как и поведение почти всех наших публицистов и передовых людей нашей словесности — почти во всех других вопросах.

Вскоре после образца такой уступки в деле о телесном наказании крестьян мы увидели подобную же уступчивость одного из передовых людей наших — в вопросе о сечении детей. В феврале прошлого года, разбирая отчет Московской коммерческой академии г. Киттары, мы заметили, что он, не одобряя собственно розог, сек, однако же, воспитанников Академии *«в минуты сомнения в непогрешимости своего взгляда»*. Нас очень поразило тогда это странное обстоятельство, что некоторые из воспитанников должны были платиться своею кожею за то, что подвергались инспектору с проступками в те минуты, когда он *«сомневался в непогрешимости своего взгляда»*. Нас очень опечалило тогда не только самое открытие, что детей секут еще в заведении, вверенном начальству такого человека, как г. Киттары, но и то, что этот человек так легко и наивно отзывается об этом предмете... Под влиянием этих впечатлений прочитали мы брошюрку г. Пирогова, в которой, между прочим, была статейка: «Нужно ли сечь детей?» — и прониклись восторженным удивлением к твердости и ясности воззрений знаменитого хирурга и педагога. Мы поспешили выразить свой восторг, сопоставивши сомнения г. Киттары с твердою и простою речью г. Пирогова, убежденного и убеждавшего тогда, что розга всегда и для всякого — вредна, позорна и безнравственна. Указывая на г. Пирогова, как на образец непреклонной последовательности своим убеждениям, как на одну из личностей, на которых действительно могут покоиться надежды общества, мы говорили:

«Мы, конечно, не ставим г. Пирогова на пьедестал непогрешимости; мы не с тем указываем на него, чтобы его авторитетом унижить кого-нибудь. Вовсе нет: у г. Пирогова могут быть, конечно, и увлечения, и погрешности, как у всякого другого... Но мы видим в нем *ту смелость и беспристрастие взгляда*, *ту искренность в признании недостатков*, *ту независимость в отношении к обществу*, которые у других находим в гораздо слабой степени»...

К этому отзыву мы прибавили еще следующее замечание: «Разумеется, и здесь многое зависит от разницы положения и обстоятельств, и мы никогда не решимся никого обвинять за кажущуюся непоследовательность взгляда, пока более яркие факты не решат дела». Следовало бы прибавить: «и никогда не осмелимся никого превозносить за кажущуюся твердость и последовательность взгляда, пока это не выкажется решительно в практической деятельности». Но мы тогда в своем восторге не сообразили этого. Нам казалось, что прекрасные педагогические убеждения г. Пирогова будут проводиться им на практике так же неуклонно, как проводятся в его статьях. Мы надеялись, что, по своему положению, находясь в обстоятельствах сравнительно очень благоприятных, он будет в состоянии весьма близко подойти к осу-

ществу своим идеям о воспитании. Но всего более мы были уверены в том, что в заведениях, вверенных попечительству г. Пирогова, не будут сечь детей...

За свое легкое верие мы недавно были наказаны горьким разочарованием!

В XI № «Журнала для воспитания» за 1859 г. напечатаны «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», изданные г. Пироговым 22 июля 1859 г. Правила эти составлены для того, чтобы устранить разнообразие во взгляде начальников на проступки гимназистов и назначение самих наказаний. Цель эта выражена г. Пироговым в следующих строках:

«Ехорошо, если в том же учебном округе (в котором иногда ученики переходят из одного заведения в другое) за тот же самый проступок один директор будет сечь или исключать ученика, а другие прощать его или слабо наказывать. При таких противоречиях и упущениях нельзя *развиться чувству законности* в учащихся. Воспитанники, видя такую разнообразность взглядов и действий воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие. Доверие к законности действий в таком случае нарушается, а вместе с этим исчезает и всякое чувство правды и законности».

Чтобы предотвратить такое печальное явление, г. Пирогов считает необходимым не только составление общих правил для всех гимназий, но и ознакомление с этими правилами самих учеников, с самого вступления их в гимназию, для того, «чтобы учащиеся были убеждены, что никакой их проступок не останется скрытым и необсужденным и что *каждое наказание происходит как бы само собою из сущности и характера проступка*».

Читая это вступление к «Правилам», мы еще продолжали чувствовать прежнее удивление к непреклонности и твердости г. Пирогова в проведении своих общих принципов. Мы видели в фразах, подчеркнутых нами выше, полнейшее отрицание розги, которая никак уж не может служить к развитию в детях *чувства законности* и никак не принадлежит к числу рациональных наказаний, *вытекающих из сущности самого проступка*. Читая далее, мы еще более утвердились в своей уверенности, увидевши, что «Правила о наказаниях» составлены были под председательством г. Пирогова целым комитетом, членами которого были: помощник попечителя Киевского округа, директора гимназий, инспектор казенных училищ, некоторые профессора (истории — В. Шульгин, педагогики — Гогоцкий) и некоторые учителя. Такой состав комитета не мог внушать никаких опасений, и мы читали далее «Правила» в полной уверенности найти в них только рациональные, естественные, гуманные меры, пользу которых всегда проповедовал г. Пирогов. Тем тяжелее было наше разочарование.

Нас очень неприятно поразила уже и таблица о числе высе-

ченных в 1858 г. гимназистов в Киевском округе. По сведениям, вытребованным г. Пироговым из разных гимназий, оказалось следующее:

В 1858 г. наказано было розгами:

В Киевской 2-й	из 625 — 43
» Житомирской	» 600 — 290
» Немировской	» 600 — 67
» Подольской	» 400 — 37
» Полтавской	» 399 — 39
» Ровенской	» 300 — 6
» Нежинской	» 260 — 20
» Новгородсеверской	» 250 — 8
» Черниговской	» 240 — 18
» Белоцерковской	» 220 — 38
» Киевской 1-й	» 215 — 3

Одна эта таблица уже способна убедить внимательного педагога в том, как напрасно и неразумно употребляется розга в нашем воспитании. Одно сравнение этих данных может оправдать самое решительное изгнание розги из гимназий. Мы видим, напр., что в Житомирской гимназии секут в *семь* раз чаще, чем в Киевской 2-й, и в 35 раз чаще, чем в Киевской 1-й. В Киевской первой были только *три* случая, когда понадобились розги, в Житомирской же их было 290, т. е. половина из всего числа гимназистов была пересечена! А если мы припомним § 205 Училищного устава 1828 г., по которому, розги дозволяется употреблять *только в трех низших классах*, то окажется, что *каждый* мальчик был (по среднему расчету) непременно раз высечен в течение года, а если кто избежал этого удовольствия, то, значит, вместо него надо считать за другим *двойное* или *тройное* и т. д. розочное наставление... Да еще из выражения, употребленного в «Правилах», не видно, считается ли в этой таблице *каждый раз* или *только каждый человек*. Не сказано: «было *столько-то* случаев сеченья», а говорится только: «*столько-то* учеников высечено»..., т. е. может быть, если один и тот же ученик 50 раз в году высечен, так все это считается за *единицу*... Но даже если и так, то все-таки — какой ужас и мрак должна представлять собою Житомирская гимназия! В году менее двухсот учебных дней, а тут 290 человек подвергаются порке; значит, каждый божий день в Житомирской гимназии порют, да еще и не по одному человеку!.. И все это делалось в 1858 г., который — кроме того, что вообще принадлежит настоящему *времени*, когда и пр. — замечателен в этом случае еще и тем, что в течение второй его половины (с августа) Киевский учебный округ находился под попечительством г. Пирогова! И заметьте еще, что цифра 290 стоит в отчете, доставленном попечителю самую дирекцию. Между тем, кто же не знает, что где наказания так обыкновенны и часты, там почти нет возможности свести им верный счет за целый год.

Другое дело — 1-я Киевская гимназия, Ровенская и Новгородсеверская: там в целый год случилось высечь в одной — 3, в другой — 6, в третьей — 8 человек. Тут сосчитать нетрудно, и мы не имеем причин прямо сомневаться в верности показаний. Но 290 в год — тут весьма нетрудно сбиться в счете! Да и едва ли кому-нибудь из начальства Житомирской гимназии казалось особенно важным вести точный счет экзекуциям, которые оно раздавало так щедро и которым, как видно, вовсе не придавало какого-нибудь чрезвычайного значения.

Но г. Пирогов доверчиво останавливается на цифре, показанной дирекцією, и делает следующие соображения: «Разность в численности телесных наказаний нельзя объяснить различною численностью учеников и различною степенью их нравственного развития; мы видим, что в гимназиях, одинаково многочисленных и при сходных условиях, число телесных наказаний было далеко не одно и то же; потому *этот факт не может быть иначе объяснен, как неопределенностью взглядов гг. директоров и наставников на проступки и наказания учеников*. Неужели нравственное развитие учеников 2-й Киевской, например, и Житомирской гимназий так различно, чтобы им одним можно было объяснить, почему в одной из них, почти при одинаковом числе учащихся (625—600), высечены были в прошлом году *только* (только!!) 43, а в другой почти 300 учеников!»

Как видите, г. Пирогов чрезвычайно легко и снисходительно смотрит на вопиющие ужасы, представленные ему в сведениях о числе высеченных мальчиков. Его не возмущает злодеяние, регулярно совершающееся над несчастными мальчиками в одном из подведомственных ему заведений; он имел дух сказать даже: *«только»* в приложении к той гимназии, в которой секут несколько меньше. Всего более озабочивает его то обстоятельство, что взгляды разных директоров не приведены к единству... Признаемся, не такого тона, не таких чиновнических рассуждений ожидали мы от автора «Вопросов жизни»!

Но окончательно пристыжены мы были в своем прежнем восторге от г. Пирогова, когда дошли до того места «Правил», где почтенный педагог доходит до изложения теоретических и практических соображений своих относительно телесного наказания. Тут происходит в «Правилах» такое неловкое и неуклюжее балансирование на розгах, что невольно сердце замирает со страха за шаткое положение балансирующих. Сначала говорится, что розга «гнусна, вредна», что ее *нужно* вовсе изгнать; потом, что изгнать *нельзя*; потом, что это *трудно*, наконец, что ее следует употреблять, только редко... Все это так плохо вяжется с прежними убеждениями автора «Вопросов жизни», так несообразно само по себе, так противоречит основной цели составления «Правил», что мы для полного вразумления несколько раз прочитали этот страшный пункт и, наконец, убедившись в печальной истине и вспомнив прежнюю защиту детей от розог

г. Пироговым, могли только вскрикнуть внутренно: *tu quoque, Brutel...*

Но постараемся проследить с некоторой обстоятельностью эту странную игру фантазии и остроумия г. Пирогова. Постараемся сделать свои замечания возможно спокойными и умеренными. Предмет сам по себе, правда, таков, что о нем спокойно говорить почти невозможно: тут нужно — или оплакивать падение человека и принципа, или добродушнейшим образом смеяться над иллюзиями и разочарованиями человечества. Мы более были бы склонны к последнему; но нас отчасти останавливает следующее заключение, которым оканчивается первая часть «Правил» г. Пирогова:

«Я должен объявить дирекциям, что и таблицу и мнения, обсужденные комитетом о проступках и наказаниях, нисколько не рассматриваю я, как совершенно уже законченные и не подлежащие улучшениям и изменениям, на которые может указать время и опыт. Потому я *прошу всех и каждого из воспитателей* сообщить мне чрез педагогический совет или в виде отдельных мнений сделанные им замечания, замеченные недостатки и указать на придуманные каждым исправления».

Таким образом, г. Пирогов сам просит, чтобы на его «Правила» делали замечания все воспитатели. Мнения и указания их он желает принять к сведению. Но, кроме того, г. Пирогов сам печатает свои «Правила» в журнале и, следовательно, подвергает их обсуждению не одних уже воспитателей, а всей публики. Эта черта такого просвещенного и благородного воззрения на свое дело, что уже ею одной значительно умеряется раздражение, которое способны возбудить во многих сами «Правила». Г. Пирогов не ошибся, решившись обнародовать все, что ни принимает он в администрации Киевского учебного округа. Теперь многие из его распоряжений могут быть критикованы, могут обнаружиться ошибки, указываться уклонения от его собственных воззрений и т. п. Но никогда нападения на него не могут достичь той степени ожесточения и судорожной ярости, до какой они дошли бы непременно, если бы все дело велось втихомолку, и литература должна была бы выискать посторонние предлоги, чтобы добраться до г. Пирогова. Теперь, по крайней мере, дело чистое, и никто не может быть обманутым. Публика видит, что напечатано г. Пироговым, видит и то, что печатается против него. Следовательно, как бы ни жестоки были нападки, все-таки г. Пирогов в общем мнении получает лишь то, чего он действительно заслуживает.

Приведем же в подлиннике фатальную страницу «Правил», трактовующую о розгах, чтобы читатели, не имеющие под руками «Журнала для воспитания», сами могли проверить наши замечания. Вот сентенции «Правил»:

«Опытом дознаю, что уменьшение числа преступлений в обществе и улучшение нравственности зависит не *столько от*

строгости наказаний, сколько от распространения убеждения, что ни одно преступление не останется неоткрытым и безнаказанным. Это же убеждение должно стараться распространить и между учащимися и доказывать им его на деле. Имея это в виду, предлагаемые здесь правила о проступках и наказаниях и определяют только для немногих, исключительных случаев *строгие телесные наказания*. Известно, что как бы наказание ни было жестоко и унижительно, к нему можно привыкнуть. Человек приучится хладнокровно смотреть и на смертную казнь. Так, розга, часто употребляемая, теряет свое нравственно-исправительное действие. Поэтому гораздо надежнее и несравненно сообразнее с правилами благоразумной педагогики принять в основание не *строгость*, а *соответственность наказания с характером проступка*. Идеал справедливого наказания есть тот, чтобы оно *проистекало*, так сказать, *само собою из сущности самого проступка*. Розгу из нашего русского воспитания нужно было бы изгнать совершенно. Если для доказательства ее необходимости и пользы приводят в пример воспитание в Англии, то на это нужно заметить, что розга в руках английского педагога имеет совершенно другое значение. Где чувство законности глубоко проникло все слои общества, там и самые нелепые меры не вредны, потому что они не произвольны. А там, где нужно сначала еще распространить это чувство, розга не годится. Унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством, розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем и воспитанником; она и там не надежна, где еще существуют патриархальные отношения. И если грубое телесное наказание и от рук родного отца делается иногда невыносимым, то в воспитании, основанном на административном начале, оно делается унижительным. Но нельзя еще у нас вдруг вывести розги из употребления. Пока сеченные дома дети будут поступать в наши воспитательные учреждения, трудно еще придумать что-нибудь другое для наказания (по крайней мере вначале) в случаях, не терпящих отлагательства. Нам покуда ничего не остается более, как принять за правило: употреблять это средство с крайнею осторожностью и только там, где позорная вина требует быстрого, сильного и мгновенного сотрясения. Но это сотрясение только тогда и может достигнуть своей цели, когда оно будет употреблено редко, но безотлагательно, следуя непосредственно за проступком, очевидность которого не подлежит никакому сомнению» («Журн. для восп.», 1850, № XI, стр. 115).

Сообразите этот пункт с общей целью «Правил», проследите отдельные положения этой самой тирады, и вам представится изумительная путаница понятий, бестолковейший разлад противоречащих мыслей. Как будто вы читаете нелепейшую хрипу начинающего обучаться риторике семинариста, где все основания подобраны

для подтверждения вывода, совсем противного тому, какой действительно сделан им в заключении, сообразно заданной теме. Возьмите, пример, хоть следующие положения из «Правил»:

Первая посылка. «При господстве административного начала в наших учебных учреждениях первым шагом к улучшению нравственной стороны воспитания *может служить только развитие чувства законности и справедливости между учащимися*» (Журн. для восп., стр. 115).

Вторая посылка. «Где чувство законности глубоко проникло все слои общества, там и самые нелепые меры не вредны, потому что они не произвольны. *А там, где нужно еще сначала распространить это чувство, розга не годится*» (стр. 115).

Можно, конечно, спорить против второй посылки, можно спросить: отчего же развитие чувства законности дает привилегию на розгу? И что это за странное правило: пока в человеке нет чувства законности, так его пороть не следует; а как только это прекрасное чувство появилось — пори его: *не вредно*, дескать... Но оставим это в стороне, станем бесприкословно на точку зрения г. Пирогова и повторим его слова:

«Чувство законности, так еще мало заметное в нашем обществе, нигде между тем столько не нужно, как у нас в России» (стр. 110). Поэтому при воспитании общественном надо как можно более стараться о развитии чувства законности. Для развития этого чувства *«розга не годится»*.

Ясно, стало быть, — возрадуемся: в Киевском округе детей не будут пороть, потому что розга совершенно противоречит достижению тех благих целей, какие имел г. Пирогов при составлении своих «Правил»... Не так ли?

Выходит, что не так!.. Весьма красноречиво доказавши гнусность и возмутительность розочной науки, г. Пирогов вдруг поражает нас крутым оборотом: *«но нельзя еще у нас вдруг вывести розгу из употребления»*.

Отчего же нельзя? — спрашиваете вы в изумлении. — Оттого *нельзя*, что *«трудно придумать что-нибудь другое для наказания в гимназии детей, уже прежде сеченных дома»*...

Но скажите, пожалуйста, неужели это удовлетворительный ответ? И, во-первых, — разве *трудно и нельзя* одно и то же? *Трудно* придумать что-нибудь другое; но, значит, все-таки *можно*? Ну и потрудитесь. На то ведь и существуют все эти педагогические советы, инспекторы, директора, попечители и т. д. Не за исправностью же пуговиц смотреть они поставлены, не могут же они ограничить свою деятельность только механическим применением к новому поколению старой рутины... Не в том же только и состоит их задача, чтобы составлять полицейские расписания: за что лишать ученика пирога, за что супа, а за что и целого обеда; за какой проступок держать его под арестом один день, за какой — три. Все эти подвиги на пользу воспитания слишком жалки, чтобы из-за них уволить себя от других забот — например,

о том, чтобы приискать новые способы наказаний в училищах, более рациональные и менее позорные, особенно для наказывающего, чем розги...

Далее, что это значит: «нельзя *вдруг* изгнать розгу?» Какая же тут может быть постепенность? Уменьшать число ударов, что ли? Так ведь тут дело не в числе ударов, а в самом способе наказания. Или вы хотите соблюсти постепенность тем, чтобы не определять розог даже и за некоторые такие случаи, за которые прежде пороли нещадно? Но в определении частных случаев вы должны руководиться уже частными педагогическими соображениями, которые, во всяком случае, должны согласоваться с принятыми в вашем кодексе принципами. Если вы допустили розгу в своем принципе воспитания, то вы тем самым признали уже законность ее как полезной педагогической меры. Значит, вы и должны будете удерживать ее постоянно, покамест не изменится ваш взгляд на сущность самих проступков, признанных по-вашему достойными розог... Таким образом, ваше *вдруг* не имеет никакого практического смысла, потому что ни одна человеческая голова не в состоянии вывести разумной постепенности, которой вы, повидимому, добиваетесь в отменении розог... Кажется, это ясно...

Нам могут заметить, что г. Пирогов, — или Киевский комитет, что одно и то же, — вовсе не признает *пользы* розог, а только видит *невозможность* от них избавиться. Но мы с этим никак не можем согласиться. Помилуйте, какая же может быть *невозможность* — не *сечь*?.. Если бы сечение мальчиков было такою же настоятельной, естественной потребностью и необходимым условием жизни, как, напр., пища и питье, тогда бы можно говорить о невозможности. Не есть, не пить — действительно нельзя; но не сечь — это очень можно, кажется! А для попечителя округа очень легко даже и других остановить от сечения. Стоит только положить правилом, что сечь в гимназиях ни в каком случае не следует, — и не будут сечь... И. без всякого сомнения, г. Пирогов так бы и сделал, если бы он признавал розги решительно ни к чему негодными. Если же он допустил еще их оставаться в гимназиях, то, конечно, потому, что признал их пользу, хотя до некоторой степени. Иначе сказать — он признал, что в некоторых случаях розга составляет самое лучшее наказание, какое только возможно в *настоящее время*.

И выходит, стало быть, что розги торжествуют в киевской педагогике потому, что оказалось в них какое-то удобство, а вовсе не потому, чтобы невозможно было их отменить!

Да тут, впрочем, даже и выводить-то нечего: г. Пирогов сам сознается, что розгу и можно бы заменить, но что только *трудно* придумать что-нибудь вместо нее!..

В чем же, однако, состоит это удобство розги, по мнению Киевского педагогического комитета? Он не объясняет своих воззрений, но дело ясно само по себе. Тем-то именно и хороша розга, что избавляет почтенных педагогов от придумыванья но-

вых, более гуманных и толковых педагогических приемов. «Нельзя же вдруг», говорят «Правила», и в этом восклицании является перед вами вся прелесть, все барское блаженство обломовщины... Вы помните, как Обломов говорит: «да как же это вдруг?», когда ему является надобность переменить квартиру. Он, в своей барской наивности и лени, воображает, что квартиру менять можно исподволь, понемножку, — сначала переднюю сделать в другом доме, потом кухню перенести на новую квартиру, так, чтобы обед оттуда на старую носить, и т. д. Подобно этому и наши педагоги воображают, что розги отменить можно как-то исподволь, не вдруг... Может быть, на следующий год в Житомирской гимназии высекут уже не 290, а только 289 человек, потом 288 и т. д. Посмотришь — через три столетия дойдет до того, что и вовсе перестанут сечь. Значит, дело-то само собою обделается! А то — шутка ли? — сиди да думай, чем и как заменить розгу! А это так *трудно!*..

Скажут, что мы преувеличиваем, — что сам г. Пирогов, с своим комитетом, вовсе не хочет розог, что он их оставляет только как временное, необходимое зло, что *вдруг* имеет значение — «сейчас же, в силу минуту», — т. е. до тех пор, пока еще не придуманы другие меры в замену розог... Да, мы сами желали бы так думать; но, к сожалению, все это не ладится с «Правилами», — исключая, разумеется, того, что Киевский комитет действительно сам не хочет розог... Дело, видите ли, в том, что г. Пирогов отрекается от всякой инициативы в этом деле не только теперь, но и в будущем, на неопределенные времена. Он говорит, что розгу нельзя изгнать из учебных заведений до тех пор, *пока сеченные дома дети будут поступать в наши воспитательные учреждения*. Значит, учреждения эти не подадут благого примера, а будут попрежнему пороть детей — более или менее — до тех пор, пока поронье это не будет истреблено во всех концах и закоулках России!.. Какая утешительная перспектива! И как она хорошо отвечает тем надеждам, какие мы имеем на близкое будущее в отношении к развитию народного образования! Теперь, как известно, гимназическим учением пользуются почти исключительно дети дворян, чиновников и купцов. С развитием промышленности и освобождением крестьян можно ожидать, что в гимназии будет значительное число детей мещан, торговцев, ремесленников всякого рода и земледельцев. Ежели теперь из привилегированных классов общества поступают в гимназии дети, уже сеченные дома, то, конечно, нельзя ожидать, чтобы в низших классах розга очень скоро вывелась в семейном воспитании. Следовательно, сеченные дома дети будут еще очень долго поступать в наши заведения, и на этом основании наша родная педагогика останется верною розгой!.. А может, для ускорения возможности изгнать розгу запретят поступать в гимназии детям ремесленников и вообще низших классов?

Что ж? Судя по основательности и дальновидности, какие об-

наружены Киевским комитетом, можно думать, что еще и эта мера когда-нибудь будет пущена в ход, — если не в видах изгнания розги, то по каким-нибудь другим соображениям.

А на каком основании, — спросим еще, — киевские педагоги решили, что с детьми, уже раз высеченными, иначе нельзя обойтись, как посредством розги?.. Этого они опять не объясняют в своих «Правилах». А так уж, видно, — коли прежде пороли, так и потом надо пороть... Способ воззрения, как видите, тот же самый, по которому говорили, бывало, иные мыслители: «Нельзя мужика на волю отпустить, пока он коснеет в своей грубости и не имеет чувства законности и сознания собственного достоинства». Милые мыслители не хотели и слышать о том, что мужик до тех пор и не приобретет всех этих прелестных вещей, пока не будет на воле. Так точно и киевские педагоги ни под каким видом не хотят, как видно, допустить, что натура «сеченных дома детей» тогда только и смягчится и сделается чувствительною к наказаниям более человеческим, когда хоть в школе-то не станут их драть, а будут обращаться с ними по-человечески. А то, разумеется, — дома дерут, в гимназии дерут, везде розочная круговая порука, — поневоле тут огрубеешь!..

И ведь хоть бы что-нибудь устраивалось и обеспечивалось этим унижительным допущением розог в педагогику киевских воспитателей! А то решительно ничего, кроме разрушения прямой цели «Правил» (розга мешает «развитию чувства законности», для которого составлены «Правила»)... Вероятно, те практики, которые из 600 гимназистов секут в год 290, остались очень довольны уступкою, сделанною в пользу их постоянных воззрений, и, признаемся, — только желанием сделать им угодное и можем мы объяснить торжество розог, допущенное г. Пироговым в сонме педагогов Киевского учебного округа. Только совершенным несогласием истинных убеждений г. Пирогова с принятою мерою можно до некоторой степени оправдать ту страшную легкомысленность противоречия, какие встречаются в каждой строчке «Правил» там, где говорится о телесном наказании. Заглянем в *табличку* проступков и наказаний, которая, по словам г. Пирогова, должна быть развешена на стенах во всех классах гимназий Киевского округа и к которой провинившегося ученика должно подводить и молча указывать ему, то место, где поименован его проступок с соответствующим ему наказанием. В этой табличке мы найдем решительное уничтожение всех общих фраз, сказанных г. Пироговым в пользу розог в гимназиях.

Г. Пирогов утверждает, что поневоле приходится детей, уже сеченных дома, сечь и в гимназии — *по крайней мере вначале*. Из этих слов можно заключить, что розги принимаются в гимназии собственно для того, чтобы не слишком резок был переход от жесткого домашнего воспитания к гуманному обращению в гимназии. Сначала мальчика станут посекать понемножку, а потом постепенно будут отставать от этого приятного упражнения... Если бы так, то

в таком образе действий была бы еще некоторая последовательность. Но посмотрите в таблицу, и вы увидите совсем не то: каждый мальчик может быть наказан розгами *только один раз* и затем, после вновь сделанного проступка, *увольняется из заведения*. Значит, какой же смысл имеет оговорка г. Пирогова, что сечь нужно — *по крайней мере вначале*? Какие же тут «по крайней мере», когда положено: высечь раз мальчика, а потом в следующий раз — уже выпнать из заведения? «Вначале» — хорошо начало!

Недурно также и общее определение случаев, когда розга необходима. Она, видите, необходима «в случаях, *не терпящих отлагательства*», и должна следовать *непосредственно* за проступком, там, где позорная вина требует *быстрого, сильного и мгновенного сотрясения*».

Да простит нас почтеннейший кандидат филологических наук Н. А. Миллер-Красовский, которого мы так резко упрекали в прошлом году за изобретенное им моментное действие! Нам не шутя совестно перед ним... Мы почли его тенденции чудовищно-редким явлением в среде наших педагогов; мы имели наивность выразить мнение, что уже самая степень кандидата университета должна была бы оградить его от подобных нелепостей. Каемся: мы тогда имели слишком розовый, слишком лестный взгляд на наших педагогов вообще. Теперь мы видим, что г. Миллер-Красовский был только одним из представителей этого почтенного и премудрого сословия, — не более. Он в некоторых отношениях был даже последовательнее многих из своих собратий. Так, напр., проводя свою идею о «моментном сотрясении», он находит, что розга берет все-таки, сравнительно, довольно много времени, и потому гораздо лучше вместо нее употреблять пощечину. Это, по крайней мере, логично. В «Правилах» Киевского округа и того нет. Там положено, что розги (долженствующие, собственно, следовать *непосредственно* за проступком, для произведения *быстрого, сильного и мгновенного сотрясения*) назначаются не иначе, как «по определению педагогического совета, по большинству трех четвертей голосов по закрытой баллотировке». Скажите же, скоро ли вся эта история может быть произведена в гимназии? И возможно ли по поводу каждого из подобных проступков немедленно собирать педагогический совет? Да притом же, многие из проступков, подлежащих розгам, могут, по самому существу своему, нуждаться в предварительном расследовании, во время которого, по кодексу г. Пирогова, для виновного назначается арест. Где же тут *непосредственное* следование наказания за проступком? Где тут мгновенное сотрясение? Нет, уж, право, лучше пощечина г. Миллер-Красовского!

А не угодно ли полюбоваться, какие проступки наказываются розгами? Мы их сейчас перечислим; заметим только наперед, что все наказания имеют три степени, определяемые разными обстоятельствами проступка. Розгами наказываются: *воровство, и ко-*

тому причисляется и кража собак¹, — во второй степени. Затем розги определены, — в третьей степени, — за оскорбление посторонних и принадлежащих к заведению лиц вне их службы (т. е. начальников, надзирателей, чиновников и прислуги) — словом, письмом и делом, — за оскорбление товарищей словом, письмом и делом; во второй степени — «за оскорбление начальствующих лиц во время исправления ими служебных обязанностей, — словом, письмом и делом». Наконец, розгами же наказывается — что бы вы думали?.. Этого, кажется, и самому Миллер-Красовскому, никогда бы в голову не пришло! — розгами наказывается — дико повторить! — «оскорбление товарищей за веру (фанатизм)»!!! Мы долго не хотели верить глазам своим; но, наконец, не могли не убедиться. В графе проступков, под № 27, стоит в таблице: «оскорбление товарищей за веру»; в скобках поставлено: «фанатизм». В графе наказаний стоит против этого отметка «наказывается, как оскорбление посторонних лиц, — см. № 14». Смотрим № 14; там стоит: «оскорбление посторонних лиц» и пр. — наказывается: в первой степени — выговором, во второй — выговором с угрозою розог, в третьей — розгами!.. Итак, действительно, «Правила» предписывают сечь за религиозный фанатизм!!

Оставим пока в стороне все инквизиционное безобразие последнего случая и спросим об одном: какие из указанных преступлений могут быть подведены под те основания, которыми утверждает г. Пирогов необходимость розги? Отчего именно за воровством, к которому причисляется и кража собак, за оскорблением разного начальства и за фанатизмом должно следовать безотлагательное, мгновенное сотрясение посредством розги? И припомните еще, что розга назначается только в трех низших классах, да и там уже делается изъятие для 16-летних, если таковые случатся. Значит, в большинстве случаев будут пороть мальчиков, которых проступки еще не заключают в себе ничего серьезного. Мальчик раз стащил у товарища карандаш, — ему выговор от совета; в другой раз он завел к себе чужую собаку, — его выпорют. Поссорился мальчик с гувернером, который сам его на это вызвал, — под арест мальчика; опять поссорился уже без вызова с той стороны, — его секут. А за розгами — не надо забывать — следует непременно удаление из гимназии после вновь сделанного проступка! И это, при просвещенных «Правилах», может произойти вследствие брюзгливости или неуживчивости какого-нибудь гувернера, учителя или чиновника гимназии. «Правила» явно узаконяют эту брюзгливость и все капризы начальства, когда в графе обстоятельств, определяющих три степени вины и наказания, ставят против оскорбления начальства вызов со стороны начальника! Это, конечно, признается за *circonstance atténuante*² и уменьшает наказание. Какое великодушие! Мальчика

¹ Так замечено в «Правилах».

² Смягчающее обстоятельство.

не секут за то, к чему его сами же принудили! А нам кажется, что уж если непременно хочется сечь кого-нибудь, то во всех подобных случаях гораздо было бы основательнее — высечь этого начальника, который так ловко умеет вести себя с воспитанниками. Ему-то именно и было бы полезно мгновенное сотрясение, чтобы заставить его образумиться. Да притом, видя такое беспристрастие со стороны «Правил», гимназисты действительно подвинулись бы к уважению закона. А то ведь стоит только повторить слова того же г. Пирогова в тех же самых «Правилах», чтобы видеть, как эта казнь за обиду, вызванную начальником, разрушает все здание законности, которое г. Пирогов желал построить на своем кодексе проступков и наказаний. «Произвол и каприз воспитателя, — говорит г. Пирогов, — вызывает, по закону противоречия, такой же произвол и каприз и в воспитателе». Стало быть, сколько вы воспитанников ни сажайте под арест, сколько ни секите, сколько ни исключайте, — но пока у вас остаются воспитатели капризные и вызывающие на грубость, — до тех пор в остальных воспитанниках (хотя бы их, после вашего разгрома, осталась только десятая доля) неминуемо будет проявляться и дерзость, и оскорбление начальства, и произвол.

И — странное дело! — «Правила» *начертаны* для того, чтобы развить в воспитанниках чувство законности и справедливости определением *точных, положительных и одинаких правил о проступках и наказаниях*; а между тем, произволу начальства везде оставлен самый широкий простор, и именно за проявление личности воспитанника, за его нежелание подчиняться произволу, каждое гимназическое начальство может, при первом удобном случае, выдрать его, а потом выгнать без дальних слов. Обязанности начальников всякого рода, учителей в отношении к гимназистам не определены; напротив, сам кодекс говорит, что начальник может быть безрассуден и груб — *может сам вызвать* на обиду. Представьте же теперь положение мальчика, воспитывающегося в одной из гимназий Киевского округа. У него в классе на стене висит *таблица проступков и наказаний*; возле этой таблицы стоит или сидит взбалмошный учитель (или таких уж не бывает никогда?), который пазойливо напрашивается на грубость, подвергая ученика всевозможным оскорблениям. Но учитель в это время все-таки *исправляет свою служебную обязанность*: за грубость ему — строгий арест, розги, исключение... Мальчик это знает, что ему делать? Скрепиться и вынести все безропотно. А какие мысли, какие чувства прорежут в это время его молодую голову и сердце? Вероятно, в нем будет развиваться в эту минуту благоговение к кодексу, г. Пирогова, чувство законности и справедливости!?

Определяя значение своего кодекса, г. Пирогов боится, чтобы ученики не воображали, что теперь судьба их зависит от мертвой буквы, и для того говорит: «Напротив, опыт должен скоро убедить их, что самое главное дело — *точное исследование и правосудное*

приложение правил, содержащихся в кодексе, к каждому данному случаю — *все-таки предоставлено воспитателям*». Заметим, что воспитателям предоставлено кодексом *не только правосудное, но и совершенно несправосудное* приложение правил: они ничем не связаны в своих действиях, личность их строжайшим образом ограждена от всякого протеста гимназистов. Но положим, что воспитатели все идеально хороши; мы все-таки не понимаем, каким образом при этом условии кодекс г. Пирогова может достигать своей цели — развития чувства законности. Ведь сам же г. Пирогов сознается, что истинно справедливое наказание есть только то, «которое естественно, само собою, проистекает из сущности проступка»... А из какого же проступка естественно проистекает розга? И каким образом случилось, что большинство наказаний телесных определяется за оскорбление начальства? Не в праве ли воспитанники уже в самом этом определении видеть — не законность, а самый неосновательный, самый возмутительный произвол? Кажется, у начальства и без розог довольно много средств оградить свою личность от оскорблений воспитанников. Да и, наконец, кто же мешает начальству всякой гимназии поставить воспитанника в такое положение: «Ты к нам поступил, так нас уважай и слушайся; если же не хочешь исполнять этого условия, ты убирайся вон». Мы знаем, что многие хорошие учителя употребляют эту меру в классах. Если ученик шалит и шумит, они говорят ему: «Если не хотите слушать, то не угодно ли вам выйти из класса!» И после этого ученик обыкновенно присмирет... Скажут, что выгнать из гимназии — вовсе не то, что выслать из класса; увольнение во многих случаях может докнать мальчика, если он не имеет возможности поступить в другое заведение. Но ведь, во-первых, мы предполагаем начальство идеально хорошее, неуважение к которому вполне заслуживает подобного распоряжения; во-вторых, и по кодексу г. Пирогова, за розгами следует непременно удаление ученика из гимназии, — да еще не просто увольнение, а *исключение*, которое всегда соединено с отметкою неодобрительного поведения и с оповещением по всем гимназиям округа. Это значит, — если применить к учителю, — по-нашему, учитель просто высылает ученика из класса, а по кодексу — прибьет сначала, потом выгонит да еще в педагогическом совете пожалуется. Разумеется, таким образом действуя, учитель доказывает только свой мстительный характер и отсутствие всякого уважения к самому себе.

А какова соразмерность наказаний в «Правилах»?!. Воровство, как мы видели, наказывается в первой степени — *выговором от совета с угрозою розог*, во второй — *розгами*, в третьей — *исключением*. *Лихоимство* же — *черной доской, черной книгою* и, наконец, *увольнением по прошению*! А между тем, что же такое лихоимство, как не самый гнусный вид воровства? И не должно ли его наказывать строже уж и потому, что в жизни всякого гимназиста, когда он будет служить, представится гораздо более

поводов к лихоимству, нежели к простому воровству, следовательно, при самом воспитании, в самых юных летах, нужно как можно тщательнее следить за проявлением этого порока и уничтожать самые первые его зародыши. Какими же соображениями руководился г. Пирогов с своим комитетом, когда воровство так грозно карал сравнительно с лихоимством? Точно так же оскорбление начальства требует *розог и исключения*, а «уничтожение письменных распоряжений начальства» — только *карцера и увольнения*, которые могут быть назначены, например, *и за курение табаку*, наказываемое по «Правилам», «как нарушение благочиния и формы в школе». Вот какого свойства *законность*, вводимая «Правилами»!

Таких несообразностей много в «Правилах», но мы уже не станем разбирать их в подробности, потому что все «Правила» — в своей общности — составляют одну изумительнейшую несообразность с здравым смыслом. Предоставляем разбор их записным педагогам. Мы же остановимся только на том, что прямо относится к розгам, которыми мы занялись специально в этой заметке... В отношении к этому предмету есть еще весьма любопытные вещи в «Правилах».

Как вам понравится, например, то, что г. Пирогов заставляет самих же гимназистов низших классов сечь своих товарищей, — т. е. не руками сечь, а определять им наказание розгами? Странно, как это учреждение пресловутого Ehrengericht¹ могло совместиться с розочными понятиями; но это совмещение — несомненный факт. Под № 15 за оскорбление товарищей определено, кроме прошения извинения у обиженного с удовлетворением его, — в первой степени для всех классов *выговор от совета*, во второй — выговор от совета с угрозою розог, для низших классов, и с угрозою исключения, для высших, в третьей — розги для низших, а для высших — исключение. Внизу этого нумера приписано: «*определение вины и наказания предоставляется товарищам*». Таким образом, бедные мальчики принуждены выбирать одну из трех казней для своего товарища, и если они очень раздражены, то, определяя *третью* степень, должны сами обречь товарища на порку!..

Какой мир и согласие должны после этого господствовать в классе!.. И вот как прививаются нашим детям гуманные чувства!..

Не забудем еще, что к числу этих оскорблений товарищей отнесен потом и *фанатизм*. Вспомним и то, что такое постановление сделано в Киевском округе, где католиков в гимназии едва ли не больше чем православных. По крайней мере, в Киевском университете в прошлом году было православных только 376, а католиков 525, а известно, что большая часть поступающих в университет выходит из гимназий (в нынешнем году в Киевском университете — 864). Следовательно, религиозные споры и столк-

¹ Суд по делу об оскорблении чести.

новения могут быть весьма часты; их нужно бы устранять, при-мирать. А тут г. Пирогов велит ученикам рассудить самим, высечь ли товарища их за религиозный фанатизм или только выговор ему дать. Само собою разумеется, что при этом класс разделится на два враждебные лагеря: католики будут говорить свое, русские — свое, и которых больше, те и победят. Два-три случая таких — и раздражение товарищей друг против друга дойдет до невероятной степени... Очень хорошо!

Но довольно. Нам самим стало как-то скверно, когда мы погрузились в этот грязный и темный омут, названный «Правилами о проступках и наказаниях». Боимся, чтобы того же самого не случилось с читателем... Во всяком случае, читатель видит, что кодекс г. Пирогова вполне противоречит той цели, какая объявлена самим его составителем. Втиснув все детские проступки в 27 номеров и в три степени, оговорив для каждого по 2—4 смягчающих и усиливающих обстоятельства, г. Пирогов надеется устранить этим произвол и разнообразие взглядов на поступки в разных гимназических начальствах. Какая наивность, достойная скорее какого-нибудь московского публициста, нежели автора «Вопросов жизни»! Как будто бы разница наказаний в школах зависит главным образом от разницы взгляда начальства на тот род проступков, к которому данный случай относится!.. Вовсе нет. Все начальники могут быть согласны в теоретическом воззрении на преступность, например, дерзости. Но один может видеть дерзость в нарушении учеником основных правил школы, другой — в противоречивом ответе, третий — в том, что мальчик смотрит ему, прямо в глаза... То же самое и во всех других случаях. И поверьте, что и при вашем кодексе вовсе не устраняется возможность того, что в гимназиях будут сечь от 40 до 300 человек из 600!.. Поверьте, что не одни наказания зависят от наказывающих, а не от наказываемых, но и значительная доля самых проступков. Не оттого только в одной гимназии больше дерут, а в другой меньше, что в одной смотрят на проступки иначе, чем в другой... Нет, в них и ведут воспитанников различно: к чему в одной гимназии не подают ни малейшего повода, о чем в ней и понятия не имеют, с тем ученики другой гимназии сталкиваются каждый день и часто поневоле должны изменять свое поведение. С человеком спокойным, рассудительным и благожелательным трудно завести ссору и пойти на грубость и оскорбление. Но человек грубый, взбалмошный, бестолковый — хоть кого выведет из терпения и вызовет на дерзость и даже на оскорбление более существенное... Это один вид школьных проступков; но в жизни училища много и других видов, которые точно так же обуславливаются общей организацией школы и той обстановкой, в какой находятся воспитанники... Вот на это-то и следовало обратить внимание г. Пирогову. Как попечитель округа, он имел к этому полную возможность.

Но оставим г. Пирогова с его «Правилами» и скажем теперь

несколько слов о себе и той общественной морали, какая выводится из киевских розог. Для этого обратимся к началу нашей статьи и повторим: «Время сказочных богатырей давно прошло! Не нужно нам ни сказок, ни богатырей! Стыдно тому, кто еще до сих пор возлагает свои надежды на каких-то современных Добрынь и Ерусланов!»

Да, стыдно человеку современного общества быть столько малодушным и наивным, стыдно — это мы сами первые сознаем и заявляем публично. Не то горько нам, что мы, превознося в прошлом году г. Пирогова, показали себя легковыми и увлекаясь, не то горько, что между нашими похвалами знаменитому педагогу оказалось несколько незаслуженных преувеличений. Нет, нас смущает совершенно другое. Хвалить статьи г. Пирогова, восхищаться силою его логики, его последовательностью и твердостью — мы имели полное право, и в этом отношении нам не в чем раскаиваться. Но мы обнаружили крайнее тупоумие и совершенное непонимание жизни русской, когда осмелились выразить что-то вроде надежд на практическую деятельность восхваляемого писателя. Мы сами впали тогда в применение к нашему времени старинных сказок о богатыре, побившем целое войско... Сами не понимаем, как мы не сообразили тогда, что ведь это только в сказках и бывает... и нам до сих пор совестно за этот удивительный столбняк, нашедший на нас в то время...

Но еще это все бы ничего: не тяжело публично сознаться в своей ошибке, которую сам же первый и заметил, хотя и поздно. Главное горе вот в чем: наши прошлогодние восторги сделали нас участниками в созидании того пьедестала мудрости, на котором возвышается теперь г. Пирогов. Мы поставили его в пример практическим педагогам, мы указали одному из них, сомневавшемуся в отвратительности розог, на непреклонные, незыблемые убеждения г. Пирогова, решительно отвергнувшего телесное наказание, как педагогическую меру, и заклеившего розги рядом энергических, неопровержимых силлогизмов... Теперь этот сомневающийся педагог с торжеством скажет нам: «Вы опирались на авторитет Пирогова: смотрите же, к чему пришел он, как только коснулся практики... Невозможно уничтожить розгу в гимназиях!..» И сотни, тысячи подобных сомневающихся педагогов покончат с своим сомнением и решат дело в пользу розог, узнав о том, что *сам Пирогов* признал их нужными и полезными... А сотни и тысячи других, давно уверенных в благотворности всяких экзекуций, поднимут голову и, под защитою имени Пирогова, яростно накинутся на тех *мальчишек*, которые кричат против розог, — до тех пор, как говорят, пока еще чувствуют боль от розог, ими самими полученных... И сами эти *мальчишки*, при всей своей уверенности, все-таки будут немало сконфужены, когда увидят, что против них выставлен любимый авторитет их, что их поражают их же собственным оружием... Может быть, многие *мальчишки* и не найдутся, что сказать, и может быть — некоторые

потеряют бодрость и согласятся с почтенными старцами розго-раздателями.

Вот что наделали восхваления и надежды, повсюду раздавшиеся в честь г. Пирогова со времени появления «Вопросов жизни». И мы, мы в этом сделали участниками!! Как хотите, а это очень горько!..

Потребность очистить себя от этого тяжелого греха составляет для нас нравственную необходимость. Вот почему мы поспешили обратить внимание наших читателей на новые тенденции г. Пирогова, проявившиеся уже в практической сфере. Вот почему считаем необходимым, для предупреждения дальнейших недоразумений подобного рода, высказать здесь еще несколько мыслей о том, как здравомыслящему человеку следует, по нашему мнению, смотреть на так называемых общественных деятелей и насколько примыкать к ним свою собственную деятельность.

Человек, сделавший или даже сказавший что-нибудь хорошее, — есть, без всякого сомнения, человек, сделавший или сказавший что-нибудь хорошее. Бранить его за это нельзя; напротив, нужно сказать, что его поступок хорош или что слова его хороши. Но сказать это нужно не на ветер, не легкомысленно, а с полным сознанием той общей идеи, в силу которой вы утверждаете, что такое-то слово или дело хорошо... Не предавайте своей задушевной мысли, своего внутреннего убеждения — ни за какие всенародные благодеяния, ни за какие всемирные подвиги, совершенные человеком. Если человек, спасший от смерти тысячи голодных бедняков, станет вас уверять, что следует пользоваться плодами чужих трудов для собственного обогащения, — не верьте ему, не считайте этих понятий правильными потому только, что вы слышите их от *такого* человека. Не будьте детьми и дикарями и внутренней, прекрасной истины не превращайте в безобразный кумир. Рассудите: вы уважали этого человека за то, что видели в нем *любовь* к беднякам, желание *дать* им средства к жизни; только в силу этого приобрел он свой авторитет пред вами, внушил вам уважение к себе. Не забывайте же этого. Как скоро вы видите в нем черты противоположные, как скоро оказывается, что он восстает *против* трудящихся бедняков, что он хочет *отнять* у них средства к жизни, добываемые ими, — вы уже не смотрите на него, как на авторитет и т. п., а судите его, как и всякого обыкновенного человека. Может еще оставаться тут вопрос личный: что же значит это противоречие — перемену ли, слабость ли характера или даже прежнюю неискренность? И если окажется, что все прежнее было неискренно, то нужно карать человека этого как лицемера и негодяя, если же просто окажется он слабым или переменчивым, то можно пожалеть о нем... Но все это будет делом чисто личным и никак не должно быть примешиваемо к суду об общественном деле, которого он является защитником или противником... Так нужно судить только о деле, несмотря на то, кем оно защищается и кем оспаривается. Все личные уважения здесь

в сторону! Если можно, то следует воздержаться и от всякого увлечения блестящею формою, в которую иной умеет облечь темное дело. Но уж на это, разумеется, у кого умения хватит... Очень многие могут придти в восторг от плохой музыкальной пьесы, искусно сыгранной отличным музыкантом, и за это нельзя строго винить таких любителей музыки. Но если придется судить о самой пьесе, то, конечно, лучше отделить личность исполнителя от сущности пьесы, потому что как бы исполнитель ни был хорош, но пьеса сама по себе не делается от этого лучше, чем какую она сотворена своим автором...

Что же касается до определения собственной деятельности сообразно с деятельностью известного общественного авторитета, — тут, кажется, нужно еще более осторожности и строгости, нежели при простом обсуждении дела. Разумеется, нет людей совершенных и непогрешимых, и потому, если мы сами не чувствуем себя в силах проложить новую дорогу и вести по ней других, то нам, чтобы не стоять бесполезно на месте, нужно идти за кем-нибудь и для этого выбрать себе руководителя. Но, отправляясь за ним, мы все-таки должны заботиться всего более о том, чтобы самим иметь понятие о цели пути и о самой дороге. Кроме того, мы не должны думать, что в этой дороге руководитель наш будет нас кормить, поить, одевать и пр... Поэтому необходимо все-таки самим работать для себя, ни на миг не опуская руки и зорко смотреть вперед и по сторонам. Говоря ближе к рассматриваемому нами предмету, — нет надобности полагать свое спасение в деятельности какого-нибудь известного лица и слепо верить ему, а надо делать сообща, пока идет сообща, и продолжать в одиночку, если другие свернут в сторону, хотя эти *другие* были превознесены всеми похвалами и украшены всеми венками. Очень простительно, и даже, может быть, не бесполезно было всему свежему и порядочному в среде русских педагогов примкнуть к г. Пирогову и действовать под его знаменем. Но все-таки само дело должно быть впереди. Как скоро является предложение сечь детей за фанатизм, да еще по суду товарищей, тут уже все равно, кто бы ни сделал это предложение — г. Миллер-Красовский, г. Орлов-Давыдов или г. Пирогов. Смущаться тут не следует, и тот, кто из уважаемого человека не делает себе идола, никогда не смутится этим...

Но (последнее замечание) нам могут сказать, что иногда следует прощать почтенным личностям отдельные их недостатки и даже не мешать их ошибкам из уважения к тому добру, которое они делали и делают... Иногда это возможно, правда, но чрезвычайно редко, и то в самых ничтожных размерах, и то, если ошибки и недостатки более касаются личности, нежели общего дела. Во всяком случае, прежде чем решиться на такую поблажку, нужно строго и строго рассудить: до такой ли степени важна и могуча деятельность такого-то почтенного лица в общем ходе дел и до такой ли степени значительны мы сами в ряду общественных явле-

ний, чтобы от нашего более или менее лицемерного и потачливого обращения с таким-то лицом мог измениться ход событий... Тут можно бы распространиться вообще о значении личностей в истории; но это было бы уж слишком длинно и, может быть, неуместно. Удовольствуемся повторением того, что времена сказочных богатырей прошли, что общественная жизнь складывается не по щучьему веленью, иванушкину прощенью, и что от влияния окружающей среды не могут освободиться и самые лучшие личности. Стало быть, нечего возлагать надежды на чужую деятельность, а надобно хлопотать о том, чтобы самому понимать дело и уметь вести его по мере сил и возможности. Тогда мы приобретем две выгоды: не будем лжецами пред самим собою и не будем испытывать мучительных сомнений от идей г. Миллер-Красовского, даже в том случае, если нам станет проповедывать их *сам* г. Пирогов.

XLVIII. РЕЧИ И ОТЧЕТ,

читанные в торжественном собрании Московской практической академии коммерческих наук 17. декабря 1859 г. Москва 1859¹.

Как хорош нынешний отчет инспектора Московской коммерческой академии, г. Киттары!.. Так хорош, что, кажется, сама Академия не сравнится с ним в своих достоинствах!

В прошлом году мы разбирали речь г. Киттары параллельно с рассуждениями г. Пирогова и делали сравнения, невыгодные для почтеннейшего инспектора Практической академии. Это, как нужно полагать, огорчило его, и он, оканчивая нынешнюю речь, говорит, обращаясь как будто бы к публике, но явно кивая на нашу рецензию²:

«Я буду искренно благодарен за всякое указание, за всякую замечку, за всякий добрый совет, как лучшие знаки вашего ко мне внимания и доверия, но *попрошу об одном: не сравнивайте меня с кем-нибудь из знаменитых педагогов-публицистов, врачей общества*; сравнение будет парадоксально! Нравственные принципы, ими высказываемые, могут быть совершенно справедливы, разумны, законны, но, несмотря на то, *в практике не всегда и не везде удобоприложимы*. Это, надеюсь, понимает каждый» (стр. 68).

Ну как не понимать! Сам же г. Пирогов дал нам понять это более нежели кто-нибудь другой... И уж мы теперь не станем превозносить его пред г. Киттары; напротив, теперь мы на г. Киттары готовы смотреть как на образец для г. Пирогова. И сейчас представим резоны — почему.

Г. Киттары скромн и податлив; в хороших руках и при хорошей обстановке он был бы отличнейшим деятелем в чем хотите. Где нужна долгая борьба, жертвы, самостоятельная и независимая энергия — там, конечно, на деятельность его нельзя возлагать особенных надежд, но ведь на кого же в этом отношении можно надеяться?.. Г. Киттары хорош, по крайней мере, тем, что никого уж и не обманывает насчет характера своих действий. Весь тон

¹ Напечатано в «Современнике», 1860, кн. I.

² Впрочем, оговоримся: с месяц спустя после нашего разбора такая же точно параллель между г. Киттары и Пироговым появилась еще в «Спб. ведомостях», так что слова г. Киттары могут быть и к ним отнесены (примеч. Н. А. Добролюбова).

его нынешнего, напр., «Отчета» говорит вам: «Да, я сознаю, что то и то дурно; но я не в силах этого переделать, — по крайней мере, теперь, и потому, считаю нужным покориться и даже хвалить за то, что считаю лишь временным и вовсе бесполезным в сущности». А другие каким высоким тоном говорят о себе! Подумаешь, что и в самом деле они шагу не уступят и уж — или переделают все на свой лад, или костыми лягут... А посмотришь потом — точно так же не сладят с обстоятельствами и наделают уступок, иногда вовсе не ничтожных и не забавных... Да хоть бы тут смирились, — так нет! Все продолжают свысока, докторальным тоном и, принимаясь сечь мальчика, точно так же считают долгом выхвалить свое отвращение от розги, как и в прежнее время, когда не дошли до практических применений. Вот, напр., как хорошо г. Пирогов рассуждает о гнусности и негодности розог и как величественно, с совершенным сознанием своей философской непогрешимости признает он их необходимость в гимназиях вследствие *трудности* придумать вместо них что-нибудь другое! Так и с другими бывает. Послушаешь, — так их наклонности слаще киевского варенья, а заглянешь в самое дело, так того и гляди порют кого-нибудь!

Г. Киттары не таков. В прошлом году, например, следуя общей рутине, он написал красивую речь, с риторическими возгласами о том, как в Академии воспитанники на клиросе поют, постные дни соблюдают, — вот, говорит, какова у нас *нравственность!* — о том, как он готовит отечеству *слуг*, достойных преемников капитала и имени предков, — вот, говорит, какая высокая цель у нас! — о том, как он сечет детей только в минуты сомнения в непогрешимости своего взгляда на розги, — вот, дескать, как мы гуманны! — о том, как много хорошего начинается и как прекрасно все продолжается в Академии *благодаря сочувствию и одобрению* таких-то особ, — вот, дескать, как мы смиренны! — и пр., и пр. Ему заметили, что можно бы обойтись и без таких возгласов, — он ныне и обошелся, да еще и то все оговаривается: «Вы, говорит, не подумайте, что я фразу говорю, — о том, что, например, у нас *нравственность* в Академии процветает. Я бы охотно сказал, если бы дурно было; но ей-богу же не могу: что же мне делать, если все так хорошо ведут себя!.. Не могу же я врать!» Серьезно так: вот его слова в одном месте «Отчета» (стр. 37):

«Примеры *серьезных* недостатков в Академии немногочисленны. Из 254 человек учащихся не более пяти, возраста от 9 до 14 лет, вызывают особенную заботу об их исправлении, а это менее двух процентов. Процент очень небольшой, *может быть действительно блестящий*; но я не могу говорить неправду и всякому желающему поверить слова мои могу представить нашу штрафную книгу, *черную книгу*, как называют ее воспитанники».

Такая восхитительная совестливость выражается на многих страницах нынешнего «Отчета» г. Киттары. Но, не довольствуясь

частными оговорками вроде приведенной нами, он, при конце своей речи, сделал следующее объяснение, которое хотя и не совсем складно, но, тем не менее, пленительно в своей натуральной неуклюжести (стр. 68):

«Закончу мою речь совершенно стороннею мыслью: чему больше веры — слову ли похвалы или слову осуждения? Думаю, что вы затруднитесь в ответе, отдадите скорее вашу веру последнему; таково уже общее наше современное направление, конечно, вытекшее из опыта жизни. Я не держусь буквально этого направления и прошу вас, мм. гг., не прилагать его ко всему мною сказанному, как в нынешней речи, так и в прошлой. *Оградив* (?) мою деятельность как инспектора Академии стенами этого заведения и соприкасаясь чрез него с известным слоем общества, я предпочитаю говорить более о хорошем, благотворном для самой Академии, предпочитаю умалчивать о недостатках, которые вообще сродны человечеству. Не считаю этого ни уступкой — обществу, ни лестью; умалчиваю же просто потому, что слово осуждения не принесло бы пользы, а вверенному мне делу могло бы принести еще вред».

Мы не говорим, чтоб очень легко было выразуметь течение и связь мыслей г. Киттары в этой тираде. Но все-таки нельзя не согласиться, — в ней есть что-то пленительное, невольно располагающее вас в пользу изобретателя этих мыслей и заставляющее предполагать в нем прекраснейшего, мягкосердечнейшего человека.

Как, например, он современным прогрессом восхищается! «1859 год, — говорит, — *не похож* на своих предшественников; жизнь русская сделала в нем шаг *крупнее прежних*; посмотрите кругом, *какая энергия, какая свобода мысли и слова — везде и во всем мы много выросли*» (стр. 30). И тотчас же, с тем же невозмутимым простодушием он говорит, что «при столкновениях с многими родителями и посторонними лицами «Недоросль» фон-Визина живо рисовался в его памяти; каждый раз глубоко чувствовалось, что сатира этого писателя недостаточно еще была остра и жгуча, что нельзя не пожелать нового фон-Визина и для нашего времени» (стр. 31). Вот тебе и энергия и свобода мысли — *везде и во всем!*.. Ну не прелестное ли это добродушие?..

Тем же самым характером отличается, напр., замечание почтеннейшего профессора о галунах. С прошлого года он ввел, видите, в Академии, как наказание, — лишение галунов. С некоторой робостью говорит он об этом своем изобретении; но в то же время никак не может скрыть внутреннего довольства этой мерой, «приносящей самые *положительные* результаты» (стр. 38). А впрочем, он «принадлежит к числу тех, которые понимают, как излишняя мундирность не только в Академии, но и во всех наших учебных заведениях». Так зачем же он сам способствует тому, чтобы усиливалось в Академии значение мундирности?.. Да это уж так: ведь

все равно — есть уж она, эта мундирность, так отчего же не обратить внимания и на ее развитие? Притом же в свое оправдание г. Киттары приводит еще следующее обстоятельство: «Нужно, — говорит, — прибавить, что мера эта употребляется у нас в *самых крайних случаях* и считается взысканием самым сильным...» Конечно, это не только изменяет вид дела, но, кроме того, служит еще разительным свидетельством того, до какой высоты развития дошел дух воспитанников Академии, вверенной попечениям почтеннейшего г. Киттары.

Но особенно хорошо рисует г. Киттары любезное признание его о том, как он в прошлом году изменил мотив сечения детей и сек их — уже не по причине *сомнения*, а вследствие *отчаяния*. По его словам, это были «минуты тяжелые, *может быть, непонятные стороннему наблюдателю*». Легко может быть; но зато тем, кого сек г. Киттары в эти минуты, они были, вероятно, очень понятны... по крайней мере — чувствительны...

Теперь, однако же, г. Киттары подает надежду, что больше сечь уже не будет. Мы, разумеется, не предаемся преждевременной радости: мало ли что говорят и обещают современные публицисты и педагоги!.. Очень может случиться, что г. Киттары найдет новые, — столько же, как и прежде, уважительные, — причины сечь воспитанников. В третьем годе они платились за то, что воспитатель их сомневался, в прошлом — за то, что он отчаивался, в нынешнем — их спина может пострадать оттого, что на воспитателя найдут, например, минуты меланхолии... Все это покамест ведь богу одному известно... Мы узнаем это не раньше, как через год, из следующего отчета, а теперь можем заявить пред читателями только признания и обещания г. Киттары. Для большей важности приводим и подлинные его слова (стр. 39):

«Заговорив о мерах исправления, с грустью должен сознаться, что, несмотря на все отвращение мое к розгам, *увы!* У меня не достало ни уменья, ни терпенья избежать их; и если в прошлом году на меня не находили, как я выразился в первой речи моей, *минуты сомнения в непогрешимости моего взгляда*, то приходили зато *минуты отчаяния, минуты тяжелые, которые, может быть, непонятны стороннему наблюдателю*. Слава богу, что их было немного — всего 4 (четыре минуты?), и относились они только к трем личностям, на закоренелом упрямстве которых оказывались недействительными все другие меры. Но принесли ли пользу розги, может быть, спросят меня, исправили ли они, снимали ли сразу порок? По совести должен сказать — нет.

Порок возобновлялся сначала робко, а потом сильнее, и если я не теряю надежды в борьбе с ним, то, конечно, не в расчете на новое повторение розог, нет: я пользуюсь интервалом затишья той или другой наклонности и в сознании *моей минутной слабости ищущу новых сил, новых мер*. Время, т. е. увеличивающийся возраст воспитанника, в этом случае главная помога усилию. Замечу еще, что наказанные розгами личности были одни из

тех, о которых говорилось и в прошлом отчете, а что надежды мои сбыточны — лучшим доказательством служит, что в нынешнем году некоторые уже стали на путь радикального исправления и не доводили меня до отчаяния».

Читая такие объяснения, несмотря на их нестройное, неуклюжее красноречие, вы чувствуете, что тут есть что-то милое... Перед вами человек, который хлопочет, суетится, делает там уступку, здесь промах, говорит, что взгляд его не выработался, понятия смутны, — и они действительно смутны, — но все это так просто и добросовестно, а в результате выходит доброе дело и всеобщее удовольствие!.. Почтеннейший воспитатель доволен, совет Академии к нему благосклонен, родители благодарны, сослуживцы сочувствуют, воспитанники ужасно его любят, — по крайней мере, так сам он думает... Да и отчего же не думать? Его наивная хлопотливость с беспрестанными прибавками, «что, может быть, он не понимает того дела, за которое взялся», может, конечно, казаться забавною, но она не лишена своей прелести и привлекательности: так и тянет познакомиться с почтеннейшим педагогом, собственно за его милый «Отчет»...

В «Отчете» своем г. Киттары много раз обращается с просьбою, чтобы мыслители и педагоги русские сделали свои замечания на его действия. Будем ждать от них полезных замечаний, — их обсуждению представляются важные вопросы: сечение детей в минуты отчаяния, лишение галунов за тяжкие преступления, пожалование нашивками за успехи в науках, система надзора старших воспитанников за младшими, вводимая г-ном Киттары, «но, к сожалению, до сих пор еще не столь развившаяся, как бы ему хотелось» (стр. 40), и пр. Кроме того, им предстоит рассмотреть подробные программы Академии и определить их значение и достоинство. В прошлом году, разбирая «Отчет» г. Киттары, мы заметили, что он возвышает курс Практической академии пред гимназическим. Ныне он отрекается от подобной мысли и говорит, что хотел только указать разницу гимназий с Академией. Чтобы эта разница ясней была, к нынешнему «Отчету» он приложил целую книгу программ Практической академии, с следующим предостережением (стр. 53):

«В прошлом «Отчете» моем я позволил себе сравнить эти классы с гимназиями и указал на ту разницу, какую находил в этом сравнении. Сознаюсь, что слова мои могли быть неясны, потому что не были полны; с этой целью к настоящему «Отчету» приложены программы наук, принятые в заведении; они укажут каждому, насколько, ради специальной цели, мы грешим противу общего образования. Искренно порадоюсь, если будут высказаны эти указания, и от имени педагогической конференции Академии смело заявляю, зная состав ее, что ни одно из них не останется без обсуждения и принятия, если это окажется возможным и полезным».

На программы, разумеется, ничего нельзя сказать, не зная,

как они исполняются: особенных нелепостей в них не так много, чтобы сейчас же их и вытянуть при беглом взгляде. Разумеется, не очень отрадно, что до сих пор в Академии употребляется хрестоматия Пеннинского, не очень весело в программе истории русской литературы читать такие, напр., параграфы: «Лермонтов: подражание Жуковскому и Пушкину, достоинства подражаний; переводы из Байрона, Гете и Гейне, влияние Барбье (в «Опечатках» поправлено Барбье; отчеты Практической академии отличаются тем, что в них почти на каждой строке опечатка и к орфографии полнейшее презрение!..). Отличительный характер поэзии Лермонтова» (стр. 95). Можно, конечно, накинуться на это и сказать, что учитель не понимает, вероятно, своего дела; а между тем, это очень может оказаться несправедливым. Может быть, он отлично знает свой предмет и умеет излагать его, а так только в программе нелепо выразился... То же самое нужно сказать и о других программах. Например, для истории представлена собственно коротенькая программа для IV класса; а в последующих все то же самое, только подробнее. Как же тут разберешь удобство и достоинство преподавания? Можно рассуждать только о достоинстве самой системы, принятой в Академии, — чтобы сначала читать ученикам общий обзор, а потом уж вводить подробности, но и это опять дело условное. Известно, что дети, чем моложе, тем более склонны к подробным рассказам и отвращаются от общих обзоров. Следовательно, если преподаватель действительно только *обзор* дает, так это очень дурно. Но если он рассказывает им во всей подробности важнейшие события и вовсе пропускает мелкие и неважные, — в этом смысле преподавание не будет бесполезно!.. Как именно это делается в Академии, нам неизвестно, и потому решительное суждение произнести трудно. А впрочем, немцы очень много написали об *эпизодическом* преподавании в первое время ученья, и поэтому легко может быть, что кто-нибудь из наших знаменитых педагогов или ученых напишет блестящую статью по этой части...

Что касается до нас, то мы в подробные суждения входить не будем, а сделаем лишь несколько общих замечаний. Нас удивляет то, что в Практической академии география начинается только с 3-го класса, а естественная история — с 4-го, первые же два класса заняты большею частью только языками. В «Отчете» и помину нет о наглядном обучении; есть только в программе русского языка указание на *вещественный* разбор, т. е. на объяснение самого значения вещей, при грамматическом разборе слов. Но ведь этого очень недостаточно: общее понятие о телах природы, о разных естественных явлениях на земном шаре, о разных предметах житейских нужд и т. п. — весьма много помогло бы развитию и воображению учеников в точности их понятий и даже расширению их круга зрения. Во всяком случае, определение нескольких классов для подобных занятий было бы гораздо полезнее, нежели совокупное и одновременное изучение двух и

трех языков. По «Отчету» видно, что в Академию поступают мальчики лет 8; и вдруг их начинают занимать — в первом классе 7 уроков французских и 10 немецких; во втором — 6 французских, 7 немецких и 3 английских. И при этом г. Киттары еще жалуется, что изучение языков, несмотря на все его старания, идет плохо! (стр. 57). Еще бы оно шло хорошо при таких стараниях! Известное дело, что языки новые изучаются только тогда, когда об этом начальственных стараний бывает как можно меньше. Мудрость-то ведь не бог знает какая. А между тем, как с самого-то начала засадят мальчика за вокабулы двух языков да насядут на него с тремя уроками в день из этих милых предметов, — ну он и отупеет да, кроме того, — такое отвращение к языкам почувствует, что никакие нашивки не помогут...

Впрочем, о нашивках мы не смеем судить: г. Киттары говорит, что они очень поддерживают энергию к изучению французского и немецкого языков. Как видно, почтеннейший профессор верует в симпатические средства. Немудрено, впрочем: он сам-то такой симпатический!..

XLIX. БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ.

А. А. Пчельниковой. Пять выпусков, Спб 1859¹.

Для родителей с хорошим состоянием трудно указать лучшую детскую книжку, чем «Беседы с детьми». До сих пор вышло пять тетрадок, около 60 страниц каждая, очень изящно изданных, с хорошенькими рисунками и с нотами в каждой тетрадке. Цена каждой — 75 коп.

Направление «Бесед» определяется в предисловии к первому выпуску. Здесь узнаем мы, что «Беседы» предприняты в подражание французскому «*Révue d'éducation nouvelle*», составляющему нечто вроде детской энциклопедии. Издательница «Бесед» предполагает в ряде последовательных выпусков знакомить с разными предметами природы и общежития и содействовать живому, наглядному пониманию ими всего, что они изучают. Весьма справедливо говорит она об учении детей, воспитывающихся ныне:

«Родительской любви свойственна известная доля тщеславия: обыкновенно нам хочется, чтоб ребенок наш знал побольше и был бы преимущественно силен в тех знаниях, которые дают блеск в обществе и возможность подниматься в высшие слои общественной жизни. Поэтому ребенка тотчас осаждают теориями и предметами отвлеченными, которые он принимает неохотно и с трудом; они кажутся ему сухи и незанимательны, потому что он не видит им применения в своей детской жизни. Если первоначальное воспитание уже успело образовать в нем добрый нрав, то он покоряется необходимости и учится, но учится холодно, без любви к науке, не внося ее в свою действительную жизнь; а между тем, в этой жизни на каждом шагу и каждый день проходят пред его глазами и чрез его руки простые обыденные предметы, о которых он имеет самое слабое понятие и о которых всякий ремесленник, всякий простой практический человек знает гораздо больше».

Желая противодействовать такому напряженному, неестественному и бесплодному направлению ученья, г-жа Пчельникова выражает мысль, что воспитание, если хочет быть успешным, должно пользоваться естественными наклонностями и желаниями детей,

¹ Напечатано в «Современнике», 1860, кн. II.

с ними сообразоваться в своем ходе. С полным сочувствием приводит она следующие слова из введения к «*Révue d'éducation nouvelle*»:

«То, к чему призывает нас интерес общественный, как раз совпадает с интересами ребенка и с его природой. Природа ребенка, его склонности, вкус, желания ведут нас именно на тот путь, который указывают нам желание родителей и польза общества. Чем полезнее и успешнее сделаем мы ученье, тем непосредственно счастливее будут дети; каждый успех наш будет соответствовать одной отертой слезе, одной невинной улыбке, одной детской радости. Как только исчезнет в преподавании отвлеченность, вместе с тем исчезнет и принуждение. Когда придет та пора, что ребенок будет поставлен в возможность свободно и естественно развивать все свои способности и давать свободный полет всем своим лучшим нравственным стремлениям, тогда наша задача будет выполнена...»

Для выполнения своей задачи г-жа Пчельникова выбрала следующий способ. Она воображает мать семейства, около которой собираются дети, и заставляет ее рассуждать с ними о разных предметах, рассказывать им сказки, анекдоты, разучивать с ними легонькие песенки и т. п. В первой части, например, маменька рассказывает дочери о *кухне*, объясняет названия и употребление разной кухонной посуды и всяких принадлежностей стряпни; к статейке приложен хорошо сделанный рисунок, на котором представлены все предметы, упоминаемые в тексте. Таким же образом в следующих частях рассказывается о *столярном искусстве*, о *булочной*, о *домашних животных*, о *цветах* предметов и об их *соответствии*. Все это рассказано очень делльно и верно и при содействии рисунков легко может быть понято и усвоено детьми. Польза такого усвоения несомненна, и при обычной отвлеченности нашего воспитания особенно желательно, чтобы на такое усвоение детьми не слов и общих понятий, а *самых предметов* было обращено преимущественное внимание воспитателей. Очень часто приходится в нашем обществе встречать людей, рассуждающих о предметах, которым они знают только формальное определение, и делающих логические выводы из понятий, знакомых им лишь в своем общем, абстрактном значении. Так, иногда вы встречаете господина, чрезвычайно логически доказывающего пользу или вред такой-то меры для государства вообще; но попросите его объяснить, как эта мера отразится на быте таких-то и таких-то сословий, в такой-то и такой-то местности, в отношении к таким-то именно явлениям жизни, — он начнет вывертываться, путаться и выкажет совершенное бессилие и незнание. Это оттого, что ему никогда не приходило в голову взглянуть на живой факт, как он есть, изучить его в действительных проявлениях, представить себе его жизненную сторону: он ограничился логическими определениями и, нашедши, что на бумаге так выходит, как ему нужно, совершенно успокоился относительно реального значения своих

выводов. Та же самая история происходит в большей части наших рассуждений, даже чисто житейских: мы не знаем хорошенько ни фигуры, ни величины, ни плотности, ни цвета, ни степени упругости предметов; все как-то смутно представляется нам, и если нам приходится сравнить два предмета, мы часто становимся втупик. Многие не вдруг ответят на вопрос: которая шире из двух улиц, по которым они ходят постоянно в течение нескольких лет, — или который выше ростом из двух приятелей, еще вчера ими виденных... Привычка к наглядному изучению предметов, к различению их формы, величины, цвета и всех качеств — очень важна при первоначальном воспитании. Ею устраняются многие ошибки в житейских суждениях, и вообще представления о предметах становятся живее и определеннее.

Кроме упомянутых нами рассказов, в «Беседах» есть рассказы о некоторых предметах естественной истории: о ласточках, о попугаях-неразлучках, о просе... Кроме того, есть сказки и анекдоты; последние, впрочем, большею частью пошло-нравоучительного свойства, и нам жаль, что г-жа Пчельникова поддалась в них общей рутине детских книжек. Гораздо полезнее и естественнее кажется нам помещение в каждой тетради «Бесед» нот на легкие мотивы, с присовокуплением веселых детских песенок; в этом случае издательница предполагает воспользоваться «особенною склонностью детей петь или кричать нараспев». Песенки, помещаемые в «Беседах», действительно могут дать пищу этой склонности и быть приятны для детей, тем более, что пение их должно быть соединяемо с играми и движением, приуроченным к содержанию песен. В каждом выпуске есть также английские и французские уроки, по методу Робертсона. Как образчик для матерей и воспитательниц, для указания, как надобно преподавать, эти уроки, конечно, бесполезны. Но они постоянно являются в каждой тетради: неужели же издательница хочет напечатать курс английского и французского языка, по одному уроку, в книжках, стоящих каждая 75 к. сер.? Это было бы очень непрактично; лучше уж издать эти уроки отдельно, а в «Беседах» место их и место нравоучительных анекдотов заменить, например, рассказами из естественной истории и наглядным объяснением разных предметов домашнего и общественного быта. Это тем более желательно, что г-жа Пчельникова рассказывает очень хорошо — просто и определенно, без пошлых нежностей и ненужных обращений к «милым детям».

Л. ГРУСТНАЯ ДУМА ГИМНАЗИСТА ЛЮТЕРАНСКОГО ИСПОВЕДАНИЯ И НЕКИЕВСКОГО ОКРУГА¹.

Выхожу задумчиво из класса,
Вкруг меня товарищи бегут;
Жарко спорит их живая масса,
Был ли Лютер гений или плут?

Говорил я нынче очень вольно, —
Горячо отстаивал его...
Что же мне так грустно и так больно?
Жду ли я, боюсь ли я чего?

Нет, не жду я кары гувернера
И не жаль мне нынешнего дня...
Не хочу я брани и укора,
Я б хотел, чтоб высекли меня!..

Но не тем сечением обычным,
Как секут повсюду дураков,
А другим, какое счел приличным
Н[иколай] И[ваныч] П[ирогов].

Я б хотел, чтоб для меня собрался
Весь педагогический совет
И о том чтоб долго препирался, —
Сечь меня за Лютера иль нет.

Чтоб потом, табличку наказаний
Показавши молча на стене,
Дали мне понять без толкований,
Что достоин порки я вполне;

Чтоб узнал об этом попечитель,
И, лежа под свежелою лозой,
Чтоб я знал, что наш руководитель
В этот миг болит о мне душой...

¹ Напечатано в «Современнике», 1860, кн. III («Свисток», № 4). Добролюбов в этом стихотворении имеет в виду тот пункт «Правил о проступках и наказаниях учеников», изданных Пироговым, в котором «оскорбление товарища за веру» наказывалось розгами. — С. К.

LI. ОТ ДОЖДА ДА В ВОДУ ¹.

«Впрעדь утро похваляю, как вечер уж наступит».

И. Дмитриев.

По случаю прощанья Киевского учебного округа с Н. И. Пироговым 4 апреля нынешнего года русская журналистика сочла нужным вспомнить и меня с моею статейкою «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами», напечатанною в первой книжке «Современника» прошлого года. Очищая прощальную дорогу знаменитому хирургу и педагогу, нашли, что минута триумфального удаления его будет очень удобна для того, чтобы бросить несколько комков грязи в темного журналиста, осмелившегося когда-то жестоко отозваться об одном из распоряжений г. Пирогова ².

¹ Напечатано в «Современнике», 1861, кн. VIII.

² Впрочем, как бы опасаясь не попасть в такую маленькую цель, некоторые господа придумали к подписи моей статьи б о в прибавить еще три слога и таким образом обращались уже не к имени, которым подписана статья, а к г. Добролюбову. Так, например, сделал господин Драгоманов в 54 № «Русской речи». Г. Драгоманов (как видно из брошюрки «Прощание Киевского учебного округа с Н. И. Пироговым») — студент одного из первых курсов университета, и потому для будущей его деятельности в литературе (к которой он, повидимому, имеет наклонность) не мешает ему узнать кое-что о литературных приличиях. Видите что: мы все желаем, конечно, самой решительной и полной гласности во всех делах общественных, и жаловаться на нее, в этих случаях, я считаю недостойным человека, хоть сколько-нибудь уважающего себя. Но в отношении частных, семейных и личных — усердие к гласности должно, по-моему, быть сдерживаемо и некоторым чувством деликатности. Если приверженцы г. Пирогова нашли в моих словах уголовное преступление, пусть начинают судебный иск — я не спрячусь за свою полуподпись, я явлюсь к суду и не буду противиться обнародованию процесса с моим полным именем. Если, по мнению господ, вооружающихся против меня, поступок мой не подходит под те, которые караются законом, но тем не менее, остается возмутительным и невыносимым для них, — пусть требуют от меня каких угодно личных удовлетворений: я опять не откажусь объявить мое имя и адрес. Но покамест дело остается в пределах литературного спора, я не могу признать за моими возражателями права называть меня произвольными именами. Кроме того, что эта бретерская привычка нехороша уже сама по себе как свидетельство (полицейского) неуважения к инкогнито, — я нахожу в ней следующие два неудобства для моей личности. Во-первых, раз допустивши произвольную подстановку фа-

Долгое время не бывши в Петербурге, я только на-днях мог прочесть некоторые из статей, написанных против меня по поводу киевских «Правил о проступках и наказаниях». Не ради этих статей, слишком легких и бездоказательных, и не ради самого г. Пирогова, наверное лучше других понявшего сущность моих возражений, — но ради самого дела, которое теперь, по удалении г. Пирогова, остается в большей опасности, чем как было при нем, — я решаюсь снова поднять старый вопрос, пользуясь для своих объяснений полемическими статьями против меня.

Я не знаю, должен ли оправдываться против обвинений, будто я написал свою статейку с намерением унижить и оскорбить г. Пирогова. Может быть, и надо бы: ведь редко кто захочет проверить обвинения и для этого перечитать статейку, напечатан-

мили писателя, нельзя уже будет остановить порывов журнального остроумия... Вот, например, г. Драгоманов, припомнив, кажется, одну из комедий фон-Визин... («Бригадир»: Добролюбов, любовник Софьи), называет меня Добролюбовым, а какой-то другой господин (в «Сыне отчества», кажется или, может быть, в «Иллюстрации»), вдохновляясь, очевидно, другой комедией фон-Визина «Недоросль»: Скотинины все родом крепколобы — уверял, что моя фамилия — Крепколобов. Третий после этого скажет, что я — Дерзубов, четвертый — Подлюлюбов и т. д. Все это будет, конечно, нисколько не остроумно, но то-то и дурно... Второе обстоятельство вот какое: пока вы говорите о-б-ове, вы говорите о его статье и о том, что можно заключить из статьи, — и только. Тут я вас не боюсь: вы можете меня не понять, исказить, оклеветать — вам же хуже. Публика имеет перед глазами мою статью, мы судимся открыто и гласно, наши шансы равны. Но когда вы, вместо моей подписи, называете полную фамилию (верно или неверно — все равно), публика видит, что у вас были какие-то частные сведения об авторе, кроме того, что известно всем из печати. И если вы, говоря о статье -б-ова, уверяете, что г. Добролюбов — умный человек, но поборник либерального деспотизма, и затем даете видеть, что он легкомыслен и неблагонамерен, то ведь читатель-то вправе подумать, что вы все это говорите — или по личному знакомству с г. Добролюбовым или по достоверным частным сведениям. И вследствие того читатель может решить: «Конечно, из статьи -б-ова не видно того, что выводит об авторе г. Драгоманов, но, как видно, он имеет и другие данные для характеристики г. Добролюбова, — надо ему верить»... И вам не совестно было бы, г. Драгоманов, подобным путем приобрести доверие читателя, когда вы и сами-то, вероятно, имеете обо мне разве лишь самые смутные сведения, перешедшие через бог знает сколько рук! Кстати, для предостережения публики от подобных вам господ, я замечу здесь (преодолевая неохоту говорить о себе), что кроме трех или четырех литераторов, с которыми одними я по моим занятиям веду постоянные сношения, хоть мне и приходится встречаться со множеством других, но разговоры наши обыкновенно ограничивались взаимными вежливостями, и в рассуждения обо мне и моих литературных занятиях я никогда ни с кем из них не пускался. Из печатных же отзывов обо мне (в последнее время довольно частых) я вижу, что эти господа не имеют понятия не только о моем характере, но даже и об образе мыслей. Поэтому мне очень странно, что так бесцеремонно поступили со мною г. Драгоманов, о существовании которого узнал я из статейки, и «Русская речь», ни одного из редакторов которой я и в глаза не видывал (примеч. Н. А. Добролюбова).

ную полтора года тому назад, — в этом положение мое перед обвинителями очень невыгодно. Притом же «Современник» вообще известен тем, что находит ехидное наслаждение в попирании всяких заслуг, в опозорении всего священного и возвышенного, в «облаянии» всякой благородной личности! Об этом так часто и так усердно кричали, что робких людей, может быть, и уверили... Поэтому неудивительно, что иные читатели весьма серьезно примут, например, такие выходки: «Отечественные записки» говорят, что г. Пирогов «был предметом *оскорбительной* статьи в «Современнике», и затем дают мне совет: «Не торопитесь, не обращая внимания на среду, в которой они (люди подобные г. Пирогову) действуют, *бросать в них камнем и грязью*» («Отечественные записки», IV, стр. 62). В VI № те же «Отечественные записки» «с искреннею благодарностью» помещают письмо какого-то Е. Суд., который выражается так: «*Самым неделикатным образом*, во имя либерализма и гуманности, г.-бов отнесся к г. Пирогову» (стр. 138). «Не больно ли, когда какой-нибудь *журнальный крикун*, во имя либерализма и гуманности, *вздумает посягать* на такую личность, как Пирогов?» (стр. 142). Г. Драгоманов также читает мне свысока назидание: «Не мешало бы *иметь побольше действительного уважения к личности* и долго подумать, прежде нежели окрестить человека обидным прозвищем *плагиатора*... А то мы все как-то много фразерствуем о гуманности, а между тем *слишком торопимся негуманно обращаться с лицами*, особенно во имя гуманной идеи. Это, наконец, начинает надоедать. Пора от этого отделаться» («Русская речь» № 54, стр. 29).

Ну, словом, я — обидчик, крикун, клеветник; мое призвание состоит в том, чтобы *посягать* на благородные личности и бросать в них грязью и камнями... Что ж мне с этим делать? Защищаться? Противно очень, да, по всей вероятности, и бесполезно: ведь кого интересует задетый вопрос, тот может и справиться с моей прошлогодней статьей, а кто не интересуется, так для того что же и хлопотать? Меня же лично эти обвинения нисколько не беспокоят: крики о страсти журнала, в котором я пишу, к поруганию всего высокого сделались уже таким неизбежным общим местом всякой полемики против нас, что я бы очень удивился, если бы журнальная братия не воспользовалась таким великолепным случаем, как моя статья о «Всероссийских иллюзиях».

Да, впрочем, что же и за дело публике до моих тайных намерений? Я мог бы доказать, положим, что писал статью свою с наилучшими расположениями; но если она вышла несправедливо оскорбительна, все-таки мне пришлось бы сознаться в дурном поступке и просить прощения. Отсутствие злонамеренности могло бы служить только облегчающим обстоятельством. Но я беру самый факт и утверждаю, что статья моя не включает в себе ничего оскорбительного для честного и правдивого деятеля, каким представляется нам г. Пирогов, — и, несмотря на все противные

крики, несмотря на последующие объяснения некоторых обстоятельств, несмотря на охлаждение первых впечатлений, — я ничего не могу взять назад из этой статьи.

Часто случалось мне слышать упреки, что я обращаюсь к почтенным лицам в небрежном и насмешливом тоне; тощ статейки о г. Пирогове не может подвергнуться даже этому упреку. В серьезности и горячности тона именно и высказалось то глубокое уважение, которое питал я к г. Пирогову, и то огорчение, которое почувствовал я при виде жалкого факта, допущенного и освященного его авторитетом. Незадолго до того, восхищаясь непреклонной логикой автора «Вопросов жизни» и светлым его взглядом, я вместе с другими предавался, против моего обычая, безрассудной иллюзии, что вот этот-то человек может неуклонно провести свои взгляды на практике и одолеть сопротивление среды. Это я высказал тогда и печатно, в назидание профессора Киттары, который, при всей своей гуманной репутации, показался мне на практике весьма несостоятельным. Но горький опыт разрушил восторженные иллюзии: и г. Пирогов оказался слабым перед средою, и он уступил, уступил не в мелочи, а в принципе, уступил в том, против чего решительно и ясно заявлял свое мнение прежде. Я увидел, что, вместе со множеством других, я преувеличивал свои надежды, увидел, что напрасно считал возможным для одного человека победу над мрачною средою, окружающею всех нас, и счел нужным высказать это для заявления своего мнения пред теми, которые, может быть, мною же отчасти введены были в ошибку, подобную моей. Поэтому смысл всей статьи вышел таков — вот мы бегаем за разными авторитетами, воображая получить от них все, что желаем: увлечение, достойное наивного детства! Суровый опыт говорит нам постоянно, что под давлением нашей среды не могут устоять самые благородные личности; посмотрите — вот одна из лучших, Н. И. Пирогов, — а между тем, с своим комитетом он принужден постановлять законом то, что прежде сам же объявлял несправедливым и диким. Горько будет, если и в этом несчастном уклонении последуют за ним те, которые шли за ним по прямой дороге... И заключение статьи состояло в предостережении, которое я позволю себе выписать здесь:

«Нет надобности полагать свое спасение в деятельности какого-нибудь известного лица и слепо верить ему, а надо делать дело сообща, пока идет сообща, и продолжать в одиночку, если другие свернут в сторону, хотя бы эти *другие* были превознесены всеми похвалами и украшены всеми венками... Времена сказочных богатырей давно прошли, общественная жизнь слагается не по щучьему веленью, иванушкину прошенью, — от влияния окружающей среды не могут освободиться даже самые лучшие личности; стало быть, нечего возлагать надежды на чужую деятельность, а надобно хлопотать о том, чтобы самому понимать дело и уметь вести его, по мере сил и возможности. Тогда мы приобретаем две

выгоды: не будем лжецами пред самими собою и не будем испытывать мучительных сомнений от идей г. Миллер-Красовского, даже в том случае, если нам станет проповедовать их *сам г. Пирогов*».

Чем же мог бы тут оскорбиться г. Пирогов? Неужели тем, что из него не делают и не советуют делать кумира? Неужели тем, что убеждают принимать сознательно и с критикою его мнения? Неужели тем, что вызывают свежие силы — не откликнутся ли они из той самой среды, мертвящему влиянию которой должен был уступить сам г. Пирогов, действительно приобретший себе на Руси репутацию характера твердого и непреклонного?

«Нет, — говорят нам наши противники, — не то было оскорбительно в статье, а вот что: в ней нападали на Пирогова, как будто на изменившего своим убеждениям, а между тем, он им вовсе не изменял, а только уступил — во-первых, большинству комитета, а во-вторых — статьям училищного совета, которых он не вправе был отменить». По мнению г. Праздношатающегося, в «Отечественных записках», г. Пирогов этим обстоятельством совершенно оправдывается, а по уверению гг. Е. Суд. и М. Драгоманова, — даже особенно возвышается. Г. Драгоманов пространно рассуждает, что «это подчинение коллегии не отрицательно только хороший факт, не не порок только, но добродетель. Пирогов не только подчинился решению коллегии, которую создал, — *он не хотел иначе действовать, как посредством коллегии*¹. На коллегиальном принципе основана была вся его деятельность, в этом главная его заслуга»... и пр... То же говорит и г. Е. Суд.: «Пирогов уступил большинству. За такие уступки его еще более стали уважать люди, разумно следившие за ходом его общественной деятельности. Мы видели в Пирогове начальника, который уважает общее мнение, никому не навязывает своего», и пр., и пр.

Из этого, разумеется, и выходит, что я — поборник либерального деспотизма, что, по-моему, Пирогов должен был произвольно отвергнуть мнение комитета и заставить всех насильно быть гуманными. Характеризуя мое направление, гг. Е. Суд. и М. Драгоманов доходят до удивительного и трогательного *единогласия*. Один гласит:

«Пора нам понять, что мало пользы приносят и возмутительны Калиновичи, которые, считая себя «высшими организмами относительно всей этой массы», ломают ее с озорниковским *roug leug bien*, что недалеко ушли эти господа цивилизаторы от ремесленников, которые бьют своих учеников, говоря: «тебя же, дурака, добру учат» («Русск. речь», стр. 30).

Так же точно и г. Е. Суд. провозглашает, что, по-моему, Пирогов должен был «оказаться либеральным чересчур, или,

¹ Курсив у автора (примеч. Н. А. Добролюбова).

пожалуй, щедринским озорником, высшим организмом относительно всей этой массы, благодаря неусыпному попечительству которого мужик понимает, что и он — ничего, и сход его — ничего... и только просвещенный взгляд администратора может осветить этот хаос» и пр. («От. зап.», стр. 140). Все это почтенный г. Е. Суд., для большей убедительности, пропечатал даже курсивом.

«Мы много фразерствуем о гуманности, а сами торопимся слишком негуманно обращаться с лицами, особенно во имя гуманной идеи; пора от этого отделаться!» восклицает г. Драгоманов. Да, г. Драгоманов, пора: вот хоть бы вам или г. Суд., прежде чем бросать в меня стрелы своего красноречия, чтобы хоть перелистовать мою статейку!.. Вы бы тогда и увидали, что красноречие ваше тратится понапрасну, мало того — что оно даже отзывается недобросовестностью. Кто вас прочтет, тот ведь подумает, что я в самом деле обрушился на одного г. Пирогова, что о комитете и коллегиальном принципе я, может быть, и не знал и не думал совсем... А между тем, в статейке моей нападения вовсе не обращены исключительно на г. Пирогова: иной раз говорится: «г. Пирогов», а в другой — «киевский комитет», «киевские педагоги», или просто «правила», или же — «г. Пирогов с своим комитетом». Мало того, — ведь весь смысл статейки состоял в том, что «вот как подчиняется у нас влиянию неблагоприятной среды деятельность даже самых лучших людей». Выходит, что ярые защитники благородной личности г. Пирогова совершенно напрасно поторопились обозвать меня озорником, Калиновичем (и дался же им этот Калинович — точно бессмертный тип какой!) и пр. Выходит, что я нападал не на личность, а на комитет, и на Пирогова, как на его председателя, следовательно, как на одного из влиятельнейших членов, да еще притом заявившего себя незадолго перед тем целой России отвращением от тех мер, какие в комитете были допущены. Впопыхах негодования мои жаркие противники просмотрели это обстоятельство и не могли придумать для моей статьи лучшего мотива, как «теорию либерального деспотизма». Вот попали-то!..

А впрочем, я даю повод подозревать, что я увертываюсь: ведь статья моя, точно, отзывается очень жестко о г. Пирогове, как будто о человеке, имевшем возможность поступить иначе, чем он поступил. А поступить иначе он мог, только последовав «теории либерального деспотизма», или, что все равно, «принципам г. Добролюбова», выведенного на свет божий г. Драгомановым. Ясно, стало быть, что я осердился на благородную личность именно за то, что она не оказалась таким «озорником», как я...

На это я мог бы возразить, что не все так узко понимают меня; «Отеч. записки», например, сообразили, что по моим требованиям, г. Пирогов должен был бы выйти в отставку, видя невозможность провести на практике свои убеждения. Поэтому они возражают: «Что будет с нами, если честные деятели, из-за

того, что им невозможно вдруг всецело осуществить своих благородных стремлений, покинут дело и удалятся с поприща действительной деятельности, на котором, к сожалению, они и без того долго не остаются?» Вот то-то и есть, что не остаются, — замечу я кстати. Не оттого ли и не остаются, что уже слишком податливы? Ведь если бы все умные и честные деятели приняли за правило — вступать в общественную деятельность не иначе, как с условием развивать свою программу, так их программа скорее пошла бы в ход, потому что, как хотите, а без честных и умных деятелей никак не обойдешься, ни в какой отрасли общественной жизни. Самое их удаление было бы, во-первых, живым протестом, во-вторых, свидетельством их независимой силы и, в-третьих, горьким уроком для тех, которые до сих пор привыкли пользоваться их услугами, в то же время налагая различные «уступки» на их убеждения...

Впрочем, речь шла не об этом. Радикальная теория могла бы, конечно, доказать, что для г. Пирогова и для России, или, по крайней мере, для Киевского учебного округа, было бы вовсе бесполезно, если бы г. Пирогов решил скорее отказаться от своей должности, нежели допускать водворение нелепости, против которой сам же вооружался... Но я, признаюсь, даже и этого не имел в виду: куда нам до таких воззрений!.. Мотив моих нападений, насколько они касались г. Пирогова, был гораздо проще и ближе к обыкновенному житейскому пониманию. Он состоял вот в чем.

Г. Пирогов не просто уступил решению комитета, не просто склонился перед необходимостью... Он не стал просто в пассивное положение человека, которому связали руки; нет, он и со связанными руками бросился вперед, чтобы заслонить собою тех, которые его связали... Ну, естественно, что сильнее удары и пришлось по нему... Кто писал предисловие и текст объяснений к «таблице наказаний»? Н. И. Пирогов. — От чьего лица пишет он? коллективно или нет? — Нет, он говорит: «я предполагаю», «я нахожу»... Значит, основания «Правил» — его. Мало того, в заключение предисловия он говорит: «я предлагаю дирекциям... следующие положения комитета, *вполне разделяемые и мною*» («Ж. для восп.», 1859 г., № XI, стр. 112). И против этих слов нигде нет никакого протеста, никакой оговорки. Скажите, добрые люди, — такой образ действий тоже необходимо требовался, чтобы не впасть в «либеральный деспотизм», не сделаться «озорником» и пр.?.. Кажется, никто, ни в каких комитетах, никогда не обязывался мгновенно делаться рыцарем противных убеждений, как скоро они утверждены большинством. Г. Пирогов мог уступить решению комитета, но мог тут же, ясно и решительно, заявить пункты своего несогласия с ним. Тогда бы вышло совсем другое: отсталость киевского комитета и училищного устава не покрывалась бы гуманным авторитетом г. Пирогова, и не было бы нам с г. Е. Суд. никакой причины

горячиться... Но г. Пирогов этого не сделал... Да что же я говорю — не сделал?.. Он, напротив, постарался мотивировать ненавистный параграф о розгах... Чем же? Тем ли, что комитет желает их удержать и что попечитель не имеет права изменять училищного устава? Нет, а тем, что 1) нельзя *вдруг* вывести розгу из употребления, 2) *трудно* придумать что-нибудь вместо нее, 3) в школу поступают дети, *уже сеченные дома*, 4) в некоторых случаях проступки требуют *сильного мгновенного сотрясения*.

Таким образом, г. Пирогов делается перед судом публики (имеющей полное право не знать интимностей комитета) не человеком, «с болью в сердце вырвавшим у самого себя уступку», а просто-напросто сообщником киевских педагогов (мудрость которых мы еще увидим впереди, — по подлинным свидетельствам самих киевлян). И, после этого, я виноват, что не отделил тайных убеждений г. Пирогова от того, что он редижировал для комитета? Да какое же мне-то было дело до тех его убеждений, которых он сам знать не хотел? Вы можете кричать на меня, сколько вам угодно, а я, по совести говоря, не раскаиваюсь теперь даже в тех иронических фразах, в которых говорилось, что, вероятно, среди киевского комитета г. Пирогов нашел какое-то удобство в розге и быстро убедился в ее полезности...

Но если уж пошло на то, чтобы пристыдить вас, господа противники «принципов г. Добролюбова», — я вам скажу, что я в своей статейке сделал более, чем от меня требовалось: я проник в то, во что мог бы и не заглядывать. Видите ли, в одном месте моей статьи я говорил: *«только совершенным несогласием истинных убеждений г. Пирогова с принятой мерою можно, до некоторой степени, оправдать те противоречия, какие встречаются в каждой строчке «Правил», там, где говорится о телесном наказании»*. В числе этих противоречий было указано мною следующее: причиною допущения розги выставлена, между прочим, потребность *сильного мгновенного сотрясения*, и потому оно должно следовать *непосредственно, безотлагательно* за проступком; а между тем, розга назначается не иначе, как по определению педагогического совета, после расследования и обсуждения дела... В «Отчете о следствиях введения Правил» (рекомендуемом мне г. Драгомановым, который даже сожалеет, что я не читал его, когда писал свою статью!) г. Пирогов сам сознается в следующем: «Замечу здесь мимоходом, что нам указали некоторые на противоречие в «Правилах», относящееся до телесного наказания. Мы приняли, что это наказание тогда только может достигнуть цели, когда оно будет употребляться безотлагательно и вслед за проступком, а между тем, определение его предоставили педагогическому совету. Это *действительно противоречие*, но такое, которое говорит само за себя. Мне оно казалось необходимым. Когда большинство в комитете сочло невозможным уничтожить совсем телесное наказание, то *это противоречие выразило мой личный протест, который должен*

был напомнить педагогическим советам, какого я мнения о розге. Вот и все» («Ж. для восп.», 1861 г., № IV, стр. 216).

Прочли ли это место мои возражатели? Если прочли, то как же они не заметили, как оно для меня благоприятно! Ведь нельзя не согласиться, что *протест* г. Пирогова был уже слишком тонок, так что, кроме меня, действительно, едва ли кто и заметил его. А я заметил и указал печатно — позвольте уж похвалиться этим... Или, напротив, и тут я виноват в чем-нибудь?

Впрочем, во всяком случае, чтобы ни говорили о неприличии моего обращения с г. Пироговым, — дело разъясняется в мою пользу, или, лучше сказать, в пользу самого дела: издавая свои «Правила», г. Пирогов не только не протестовал против некоторых пунктов их, но даже сказал, что *вполне разделяет* мнения комитета, даже принялся их оправдывать; это многих могло ввести в заблуждение (и вводило) и заставить думать, что г. Пирогов действительно оправдывает розгу, как полезную меру наказания. Теперь г. Пирогов уже положительно объявляет, что он питает к розге прежнее отвращение и никогда не переставал питать его, но что ему делать было нечего против комитета. С этой стороны, значит, можно быть спокойным: педагоги розочных принципов не имеют за себя, по крайней мере, авторитета г. Пирогова.

* * *

Вот я и покончил с моими строгими судьями. Но дело мое только что начинается. Вообразите, — ведь розгу все-таки отстаивают!..

«Как же это, однако, — восклицает читатель, — после всего, что сказали сами поборники г. Пирогова, после его собственных признаний, — кто же еще может осмеливаться отстаивать розгу? Ведь они уж все объяснились, что и рады бы, да нельзя, или как говорит г. Сухарев (это тоже наш антагонист) в «Русской речи»: «хотели бы, да Фатей не велит!»... Ну, после этого уж и молчи»...

Читатель оказывается недогадливым: он забывает *среду*. *Среда* требует, читатель: как же ее не послушаться?

Вы опять удивляетесь: «как, законодатель должен постановлять нелепые законы, если среда нелепа, должен освящать законом всякие гадости, если к ним среда привыкла!.. Да ведь он на то и законодатель, чтобы»...

Позвольте, читатель, — вы слишком торопитесь. Я сейчас объясню вам, в чем дело.

В моей статье было замечено, что остановить сечение в школах вовсе не такая уж невозможность, как многим кажется: «попечитель мог положить, чтоб не секли, — и не стали бы сечь». Эта последняя фраза, действительно, слишком отважная и вызванная именно преувеличенным доверием к моральной силе и

влиянию г. Пирогова, послужила, кажется, одним из сильнейших поводов к восстанию на меня. Разумеется, если бы мне просто сказали: «где же, дескать, попечительно усмотреть за всеми в одиннадцати гимназиях округа», — так мне бы и возражать нечего было. Но, нет, г. Драгоманов, подхвативший мою фразу, не с этой стороны напал на нее, а забрал гораздо выше: «воспрепятствовать сечь это, видите ли, значит приказывать учителям насильно быть либералами», т. е. опять-таки «действовать по принципам г. Добролюбова». А уж это — чего хужел..

Мы с вами, простосердечный читатель, думали до сих пор, что есть разница между положительными и отрицательными фактами. Оказывается, что никакой. Вы не допускаете вора стянуть ваш кошелек, — вы, значит, насильно заставляете его быть честным человеком; вам запрещают драться, — хотят из вас насильно сделать либерала... Если вы встретите на улице г. Козлянинова, тузящего женщину или ребенка, — вы, может быть, почувствуете порыв отнять у него беззащитную жертву? Удержите же ваш порыв, если не хотите заслужить обвинения «в последовании принципам г. Добролюбова». Вы рассудите, что ведь у нас *среда такая*: дерутся, да и только... Ну, положим, вы и прекратите безобразие на улицах: что же из этого? Ведь дома — мужья жен бьют, отцы — дочерей, разные франты — своих любовниц; а уж если дома дерутся, то как же на улице-то воспретить? Оно хорошо бы, слова нет, — очень бы хорошо, да еще никак нельзя: хоть и воспретишь на бумаге, а на деле все будет продолжаться... Обратитесь к городovým и спросите: есть ли возможность предупредить драки на улицах и оскорбление женщин? — «Никакой возможности, — ответят вам городové, по большинству голосов, — ибо, дескать, у нас уже грубость нравов такая»... Что делать в этом случае?.. Ясно что: рассмотреть различные случаи публичных ссор и оскорблений, подвести их под рубрики и, по совещании с городóвыми, постановить правила, в каких случаях г. Козлянинов имеет право тузить публично женщин и детей, в каких нет.

Вы думаете, мы это насмех выдумали? Вовсе нет. Я думаю, что если бы спросить об этом мнение, напр., г. Драгоманова, так он рассудил бы именно таким образом. Посмотрите, напр., как он доказывает необходимость узаконения розги:

«Нам могут привести еще одно возражение: как ни толкуй, а детей все-таки секут. *Это, конечно, очень прискорбно*. Но (внимайте же!), во-первых, секут гораздо меньше (радость-то какая!). Во-вторых, количество высеченных в гимназиях (27 гимназистов) — капля в море сравнительно с высеченными дома (ну да, количество побитых г. Козляниновым с компаниею что же значит в сравнении с числом тех, кому дома задают потасовку!): родители все-таки не перестают сечь своих детей. *Что делать, если общество так неразвито* (конечно, другого нечего и делать, как утвердить его законом в его неразвитости!). Вот два примера (г. Лев Камбек мог бы насчитать и больше). В Полтавской

губернии, говорил нам человек, близко знакомый с делом, многие родители взяли своих детей из одного уездного училища, слышав, что там уж не секут; в К-е процветает *частный* пансион, в котором воспитываются мальчики довольно богатых родителей и в котором ученикам делается систематическая порка (ясно, что именно этот пансион и должен служить образцом для киевских педагогов!). В-третьих, наказание розгами так ограничено «Правилами», назначается за такие проступки, что оно достается только тому, кого дома любезные родители раз по 5 в год секут (это в-третьих решительно совпадает с *первым и вторым*, но г. Драгоманов в жару защиты забывает требования логики; не будем слишком требовательны к юноше). *Наконец*, скажем мы с Пироговым, самые драконовские законы не будут страшны, если будут законно применяться» (т. е. неудобство розги г. Драгоманов видит только в излишней строгости этого наказания, а не в моральном его безобразии: ведь так надо понимать его, если только он изучал древнюю историю и помнит, в чем упрекали драконовские законы) («Русская речь», стр. 30).

Я бы не привел отзыва г. Драгоманова, если бы не нашел подобной же мысли в самом «Отчете о следствиях введения правил о проступках и наказаниях», писанном г. Пироговым. Он тоже оправдывает свой образ действий тем обстоятельством, что «нравы общества не приготовлены еще к отмене телесного наказания». Предложив сначала эту отмену, но «не нашед сочувствия в большинстве членов», г. Пирогов «вскоре убедился, что бесполезно было бы уничтожить на одной бумаге, под видом гуманности и современности, средство, которое и многие воспитатели и большая часть родителей признают еще необходимым». Далее «Отчет» приводит, что «еще в прошлом столетии телесные наказания в училищах отменялись, но это не удерживалось именно потому, что убеждение в необходимости телесного наказания было еще слишком сильно и у родителей и у воспитателей». В «Устав» 1828 г. опять введены телесные наказания и как нельзя более пришлось по вкусу общества: «отцы и теперь еще обращаются в училища и гимназии с просьбами сечь детей и сами секут дома; ученики 6-го и 7-го классов, не ныне, так завтра студенты, тайком, без ведома гимназического начальства, за поступки против чести, секут своих товарищей. Вот факты, обличающие нравы общества».

В статейке «Всероссийские иллюзии» я уже опровергал круговую поруку домашнего сечения с гимназическим. Здесь повторяю только, что именно потому и важно отменение телесного наказания в школах, что оно сильно употребляется в домашнем воспитании. Если бы общество все чувствовало отвращение к этому роду наказаний, тогда не было бы особенной важности в существовании его где-нибудь на бумаге. Это говорит сам г. Пирогов. «Если, — говорит, — действительно общественное мнение вопиет и громко требует отмены телесного наказания, — чего же лучше и

о чем же тогда спорить? Мы будем рады уже, верно, не менее других, и что за дело тогда, будут ли наши правила угрожать виновному розгой или нет, все равно: против общественного мнения не устоят никакие правила, и розга, оставаясь на бумаге, исчезнет на деле, а это-то и есть именно то, о чем мы все хлопочем». Эти соображения были бы совершенно логичны и неопровержимы в устах человека, отличающегося умением искусно поддерживать старую рутину и даже делать в ней кое-какие починки. Но не такие слова хотели бы мы слышать от Н. И. Пирогова, человека, на которого с такой уверенностью обращались общие надежды, как на человека, умеющего пролагать новые пути и проводить новые начала в общественной деятельности. Он мог бы и не ожидать, пока общественное мнение *не будет уже терпеть розги*; он мог дать толчок общественному мнению, мог и должен был всеми силами стремиться к тому, чтобы преобразовать его сообразно со своими началами. В этом смысле принятие на себя тех пунктов «Правил», с которыми он был сам несогласен, составляет, на мой взгляд, важную ошибку, которая и теперь едва искупается сделанными объяснениями.

Г. Пирогов замечает в «Отчете», что бороться против предрассудков и ложных взглядов он предпочитает в жизни, а не на бумаге. «Мы боремся, — говорит он, — да и не с юдними предубеждениями общества, а и самой школы, еще недалеко опередившей общество. Мы боремся, твердо зная, что нравы и ложные взгляды нельзя переменить предписаниями и письменными правилами. Потому мы восстаем против розги и выводим ее из наших школ не на письме, а на деле. Она должна исчезнуть не по приказанию начальства, а по общему единогласному убеждению воспитателей, когда они найдут в себе довольно воли и искусства заменить ее более нравственным суррогатом». Все это прекрасно, и общее мнение уже успело воздать должное благородной и плодотворной практической деятельности г. Пирогова. Но как же *предписания-то*? Разве уж он их ни во что не ставит? А они иногда бывают важны. Вот, например, хотя бы в этом же вопросе: по положениям 1794 г. отменено было в училищах телесное наказание; в «Уставе» 1828 г. восстановлено. В 1859 году г. Пирогов снова находит это наказание излишним, но отменить его не может, — и самое первое, высшее и непреклонное препятствие находится в статьях «Устава». Он спрашивает комитет: «Не лучше ли отменить розгу?» — но сам тотчас же замечает: «Собственно, я и не имел права об этом спрашивать, потому что существующий Устав училищ признает еще ее необходимость». Видите ли все-таки, как существующие на бумаге правила связывают дальнейший прогресс: ведь нельзя не сознаться, что, не будь в «Уставе» положений о телесном наказании, г. Пирогов мог бы действовать по этому вопросу несколько свободнее, да и комитету не было бы легальной опоры для отрицательного ответа.

Никто не спорит, что при дурных нравах искажаются самые лучшие законы. Но все же нельзя узаконить дурных нравов. Теперь, например, никакими предписаниями нельзя вконец искоренить по всей России взяточничество; с этим мы согласны. Но неужели поэтому нужно дать ему законную силу? Неужели возвратиться к старинному порядку кормления, на том основании, что сущность этого порядка до сих пор не исчезла из нравов? И если бы где-нибудь в уголке России уцелело еще установление кормления, то неужели *новое* законодательство должно было бы поддерживать его, покамест сами *кормящиеся* от него не откажутся? Ведь, следуя такой системе, пришлось бы, пожалуй, и *произвол* оставить в покое, на том основании, что, по свидетельству самого же г. Пирогова, он слишком сильно распространен был в гимназиях еще в очень недавнее время. А между тем, г. Пирогов смело пошел против произвола, созвал комитет, постановил правила, несмотря даже на возгласы некоторых педагогов, что правила вовсе не нужны. Вот за это, разумеется, честь и слава г. Пирогову...

Все это я говорю, возражая только против *мнения* г. Пирогова, будто законодательство должно выжидать, пока жизнь предупредит закон, т. е., иначе говоря, — когда нарушения прежнего закона сделаются так сильны и повсеместны, что уж старого закона нельзя будет удерживать. Мне кажется, что если, например, кто-нибудь, при составлении проекта нового училищного устава, будет руководствоваться этим мнением, то поступит очень неосмотрительно. Конечно, при неразвитости общества часто не достигают цели самые лучшие законы; но, с другой стороны, надо заметить, что там человек неразвитее, тем более расположен (разумеется, там, где не мешает личная выгода) в своих действиях соображаться с тем, что ему положено свыше¹. Поэтому узаконьте розгу — это розочникам на много лет придаст бодрости; отмените ее — и на действиях их все-таки хоть сколько-нибудь отразится сознание, что установленная над ними сила закона — не в их пользу.

«Но в практической деятельности, — возражают нам, — г. Пирогов достиг самых лучших результатов, каких только возможно было желать. Вот доказательство, что все теоретические умствования против его системы — совершенно несостоятельны».

Об этом мы сейчас поговорим.

Против практической деятельности г. Пирогова, против его личности мы решительно ничего не имеем. Во-первых, мы знаем, что он был обязан в своей деятельности сообразоваться с существующим уставом и не имел никакой практической возможности явиться реформатором. Во-вторых, мы знаем теперь, что он употреблял усилия сделать то, чего мы желаем, но встретил

¹ Именно для человека неразвитого, часто действующего без сознания, по рутине, и нужны правила, с которыми мог бы он в своих действиях соображаться (примеч. Н. А. Добролюбова).

препятствия в большинстве. В-третьих, мы видим, что, несмотря на все препятствия, влияние его благородной личности было в самом деле сильнее, нежели, может быть, самые решительные и строгие запрещения при другом начальнике.

Но, признавши все это и присоединив свой отдаленный голос к благородным голосам, раздавшимся вокруг г. Пирогова при его проводах, я все-таки не могу отстать от своих нападений на *систему* и на некоторые положения, допущенные в «Правилах». Сначала скажу о частностях; об опасности, грозящей самому делу от принятой системы, поговорю в заключение.

В «Правилах» не одно *допущение* розги мною признано несправедливым, но и то, за *что* она допущена. Ею наказываются: *воровство и дерзость* или вообще — *оскорбление*. Судя по «Правилам», я заключал, что телесное наказание положено также и за *фанатизм*, так как против него в таблице стоит то же наказание, как и за оскорбление посторонних лиц, т. е. розги, в третьей степени, — для низших классов, и исключение — для высших. Это было бы уже слишком нелепо, и теперь г. Пирогов объясняет в «Отчете», что тут был «недостаток редакции», а на самом деле за фанатизм никогда не предполагалось сечь, так как в низших классах не считаются возможными серьезные его проявления¹.

¹ Это, впрочем, тоже кажется мне не вполне основательным. Г. Пирогов с некоторым пренебрежением отзывается о моей замечке по этому поводу: «Некоторые рецензенты, — говорит он, — без дальнейшего размышления хотели заставить нас думать, что мы наказываем также розгою и оскорбления товарищей за веру, хотя в наших правилах нарочно прибавлено к этому проступку слово «фанатизм», в скобках. Мне кажется, что ни один воспитатель не вздумает искать фанатизма в глупых выходках учеников низших классов, т. е. детей 10—12 лет, против товарищей не одной с ними веры, а телесное наказание дозволяется только в этих классах. Так можно исказить все, желая видеть одно худое и не понимая смысла, или притворяясь, что не понимаем» («Восп.», III, стр. 118). В самом деле — я был злонамерен и глуп... Ни один воспитатель, благодаря бога, таков не будет... А впрочем, — посмотрите, что же это такое... Вот № 4 того же «Воспитания»; тут напечатано окончание «Отчета» г. Пирогова; на стр. 213 г. Пирогов, сам же г. Пирогов, пишет: «Недосмотр в редакции сделал то, что наказания, определенные правилами за оскорбление за веру, не только были перетолкованы воспитателями но вменены нам даже в преступление некоторыми журналами». Значит, не я один подумал, что «Правила» велят сечь за фанатизм. И между воспитателями нашлись такие? Как же после этого г. Пирогову могло казаться, что «ни один воспитатель» и пр. (см. выше)?.. Правда, впрочем, что воспитатели, предполагавшие фанатизм в детях 10—12 лет, должны были быть уж очень плохи... Ведь в гимназиях Киевского округа в первых трех классах бывают только дети от 10 до 12 лет... Однако — как же это... Мы помним в «Правилах» общую оговорку, что розга назначается только до 16 лет, а ученики старше 16 лет, хотя бы и в низших классах, наказываются уже не розгою, а увольнением. Значит, в низших классах могут быть ученики и старше 16 лет? В них ведь уж и фанатизм может быть? Да, но это, верно, сказано только на всякий случай, в действительности же вовсе

Но почему же за *воровство* — телесное наказание? Какое соотношение между тем и другим? Вот что спрашивал я еще в прошлом году и чего никто до сих пор не объяснил хорошенько. Почему также и дерзость или оскорбление заслуживают розгу по преимуществу? Да и как определить степень оскорбления, как подвести под один уровень взгляд наставников на дерзость? Если уж в самом комитете большинство отличалось такою мудростью, что, напр., за лихоимство постановило наказание меньше, чем за простое воровство (о чем я тоже заметил в прошлом году)¹, то таких подчас премудрых соображений можно ожидать от иных педагогических советов! И сколько тут может быть произвола, об уничтожении которого так хлопочет г. Пирогов!

На первый раз, под управлением Пирогова, при «Правилах» действительно умерились наказания. Это видно из одной таблицы высеченных за 1858 г. (до кодекса) и за 1859/60 г. (после кодекса). Вот эта таблица:

	В 1858 г.		В 1859/60 г.
В Киевской 1-й гимназии из	215—3	из	201—1
„ Киевской 2-й „ „	625—44	„	650—2
„ Белоцерковской „ „	220—38	„	266—0
„ Волынской „ „	600—290	„	635—5
„ Ровенской „ „	30—6	„	354—5
„ Подольской „ „	400—37	„	470—7

не бывает... Да впрочем, вот в том же № II «Воспитания», где так презрительно сказано о моем — либо тупоумии, либо неблагонамеренности, — тут же, на стр. 113, указаны самим г. Пироговым лета некоторых наказанных. Вот, например, один ученик Подольской гимназии 19-ти лет... Что же это?.. Он должен был находиться в 3 классе 15 лет? Нет, он, вероятно, перешел из 3-го в 4—12, а потом в каждом классе сидел по два года... Вот другой — ученик 5 класса — 18 лет... Это же как? Если он в 4 и 5 сидел по 2 года, а все-таки в 3-м то был уже 14 лет... Ну, уж это я не знаю как... А вот еще — ученик Немировской гимназии 1 класса, 13 лет... Значит, скольких же лет будет он в 3 классе, — 12 или 15? Нет, едва ли не напрасно г. Пирогов так свысока отзывается о непонимании рецензентов... Просто признать в просмотре было бы, вероятно, благоразумнее, а то ведь я и не утерпел, чтобы не вывести новых недосмотров — на этот раз уже прямо самого г. Пирогова. Оскорблять я никого не хочу, но не могу выносить, когда сваливают что-нибудь с больной головы на здоровую.

Кстати, здесь замечу еще о стихотворении, в котором осмеивалось сечение за фанатизм. Признаюсь, я принимаю на себя полнейшую за него ответственность, потому что предмет стоил такого осмеяния, и в этом случае малодушно было бы удерживаться даже уважением к такой личности, как г. Пирогов. А кто знает, — может быть, эти стихи, вместе с моими нападка, и послужили еще к разъяснению дела для тех *воспитателей*, которые *перетолковали* положение «Правил». Г. Драгоманов толкует, будто стихи заключают тот смысл, что «присуждение розог советом установлено Пироговым для большей торжественности церемонии, а не для ограничения произвола». Ну, так ведь вольно ему так толковать... (примеч. Н. А. Добролюбова).

¹ Вообще моим обвинителям не мешает заметить, что замечания моей статьи не были серьезно опровергнуты никем, а подтверждений, напротив, получили довольно много. Крича против моей непрактичности и легкомыслия, они забывают это (примеч. Н. А. Добролюбова).

Немировской	"	"	600—67	"	568—5
Черниговской	"	"	240—18	"	276—0
Новгородсеверской	"	"	250—8	"	288—0
Нежинской	"	"	260—2	"	264—2
Полтавской	"	"	390 39	"	338—0
Во всех	"	"	4 109—561	из	4 310—27

Одно сличение таблицы в этой цифре показывает, как несправедливы уверения, будто розгу нельзя вывести из воспитания, будто общественное мнение этому противится. Гимназии не опустели. Пироговым оставались все довольны, несмотря на то, что его действиями произведена была такая резкая перемена, как, напр., в Волынской гимназии, где число высеченных вдруг вместо 290 стало 5. Замечательно еще, что *вовсе перестали сечь* те гимназии, в которых до того *наиболее секли*. Пропорция высеченных всех выше была (после Волынской) в Белоцерковской и Полтавской гимназиях, — а теперь там не было ни одного случая. Мы не знаем, чему это приписать, — перемене ли личностей начальственных, «Правилам» ли, — но верно одно: нравы населения в этих местностях и натура гимназистов не получили же мгновенно волшебного превращения. А между тем, ведь начальство этих гимназий в прежнее, еще столь недавнее время имело, конечно, свои резоны для оправдания необходимости телесного наказания там, где оно было употреблено... Верьте же после этого их отзывам и основывайте на них ваши законы!

Нас спрашивают: «да что же вы придумаете вместо розги?» И, видя, что мы ничего не придумываем, торжествуют... Но в сущности это довольно забавно: мы — профаны, а вы — призванные во святилище педагогики; вы берете на себя руководить детей наших, — и руководите их, между прочим, розгой. Мы говорим: «Это нам не нравится, этак-то и без вас можно бы воспитывать; а вы придумайте что-нибудь другое, если уж взялись». А вы нам отвечаете: «Да что ж придумать то? Скажите нам, мы тогда и придумаем»... И затем вы глумитесь над нами, что мы ничего не умеем придумать, а туда же — смеем быть недовольными... Почтенные педагоги! войдите же, наконец, в наше собственное положение и рассудите: кто к кому должен обращаться с требованиями в вопросах о воспитании — вы к нам или мы к вам?

Впрочем, ведь если нужна не радикальная перемена всей системы воспитания, а только улучшение в старой системе, так тут и меры нужно придумывать не особенно замысловатые. А, например (если бы в ваших руках была власть отменить розги, разумеется), — отчего бы прямо не заменить розги увольнением? Жестоко, скажете? — Нет, не так жестоко, как кажется. Ведь вы только раз допускаете розги, а потом увольняете; сечете за воровство, во-первых. За воровство мальчика сечь вы сами присуждаете только тогда, когда оно имеет не характер

шалости, а обнаруживает испорченность воли. В таких мальчиках, имеющих серьезную склонность к чужому с детства, порок бывает редко; держаться за них нечего... Жаль, что в «Отчете» г. Пирогова не сказано, все ли высеченные за воровство исправились и вообще какие последствия имело сечение на характер и поведение высеченных. Это было бы очень любопытно. Но даже если и замечены были исправления, то здравый смысл не позволял отнести их к телесной боли от розги, разве к стыду... но стыда, наверное, было больше во время открытия и расследования проступка, нежели во время экзекуции. Притом же позволительно думать, что во многих случаях наказаны были мальчики, не имевшие положительной испорченности в этом смысле, а таскавшие чужое просто по глупости... Этих можно бы унять и без розги.

Относительно дерзости тоже надо сказать: или это вспышка дитяти, и тогда не бесчеловечно ли пороть за нее, как бы становиться самому ребенком и вымещать свою обиду? Или же дерзость, или всякое другое оскорбление, имеет серьезный вид, происходя либо от испорченного нрава ученика, либо от его антагонизма с начальником. В этих случаях увольнение — самое лучшее, потому что если после розги ученик и сделается тише в отношении к нелюбимому наставнику, так ведь тайная-то ненависть загорится еще сильнее. Скрытность и лицемерие — самые прямые результаты употребления розги в подобном случае.

Но, говорят, сами родители часто просят, чтобы их детей секли... Ну вот для этих случаев и сохраните вашу розгу, если уж вам так жалко с нею расстаться. Можете даже положить, что если еще остается хоть какая-нибудь надежда на возможность исправления мальчика, если он обнаружил полное раскаяние при получении увольнения и родители его упрашивают лучше высечь, но оставить в гимназии, то можно, уступая их просьбе, делать опыт. Вот вам и требования *среды* будут удовлетворены.

«Да так, наверное, придется больше сечь, чем теперь при «Правилах»!» — доносятся до меня восклицания гг. Е. Суд., Драгоманова, Сухарева и мало ли еще кого... Но я не смущаюсь. Очень может быть, говорю я; но только, наверное, количество случаев сечения будет быстро уменьшаться, потому что отцы возымеют же, наконец, амбицию, и потом все эти случаи сечения будут походять на случаи самопроизвольного отравления или голодной смерти преступников. У нас ведь не казнят ни ядом, ни голодной смертью, — а иной возьмет да и отравится или уморит себя голодом в тюрьме. Ну что же с этим делать? Так уж ему, стало быть, понравилось...

Что же касается до системы, принятой при Н. И. Пирогове, — действовать лично, на деле, а в закон допустить то, чего среда требует, — за эту систему я очень боюсь. Пока г. Пирогов был в Киеве, все шло отлично, — слова нет. И произвола было меньше, и секли меньше, и учились лучше, и пр. и пр. Но что тут действовало, — «Правила» или личность? Ведь из самых

речей, сказанных г. Пирогову на прощанье, даже из выходов против нас видно, что тут *личность* покрывала все. Дерзнули не согласиться с «Правилами» Пирогова — и никто даже не вздумал вникнуть в пункты несогласия, а все увидели только то, что о Пирогове говорится как-то не то, чтоб совсем неуважительно, а так, — не совсем в обычном тоне. В разных речах беспрестанно говорится: «вы ограничили произвол», «вы эмансипировали детей от безумного и унижающего человеческое достоинство телесного наказания», «вы укрепляли приверженцев добра, увлекали их теплотою чувств и закрепляли их увлечение убеждением и рассудком», «вы старались разумно вызвать в нас педагогическую деятельность», и пр. и пр. Честь и слава Н. Н. Пирогову, и горько, что он не остался дольше на своем месте. Мы вполне сочувствуем его и общему желанию, чтоб его влияние продолжалось как можно дольше в Киевском учебном округе и во всей России, если можно. Но ведь вот его нет... и мы что имеем пред собою? Все-таки (ограничиваясь лишь нашим вопросом) — «Правила» весьма неудовлетворительные, допускающие розгу и дающие широкий простор произволу воспитателей в их применении.

Произвол высказывается уже и при г. Пирогове, как видно из «Отчета»: из 27 случаев телесного наказания про двух еще неизвестно, наказаны ли они по определению педагогического совета; в одном случае наказание было определено несообразно «Правилам», а в 4 других — директор поступил произвольно. Г. Пирогов умел остановить эти беспорядки, и директор, поступивший произвольно, перешел уже в 1860 г. (по замечанию «Отчета») в другой округ. Но все ли сумеют и захотят останавливать.

При Пирогове, разумеется, гимназии старались отличить себя малым количеством или отсутствием экзекуций. Но чем, кроме подобного гуманного влияния начальства, обеспечено такое стремление на будущее время? Ведь только благодарною памятью о Пирогове. А «Правила»-то дают полную волю — пороть за дерзость, даже *вызванную* самим начальником или наставником. Кажется, в этом случае логичнее было бы постановить, положим, замечание... да нет, впрочем, и замечания не нужно для ученика... но зато для учителя или гувернера непременно строжайший публичный выговор, а затем — при новом разе — прямо увольнение. А ведь в «Правилах» за оскорбление начальника на должности положено, в самой низшей степени вины, т. е. при всех облегчающих обстоятельствах, даже при вызове самого начальника, — строгий арест с угрозой розог, а во второй степени — розги, а там — исключение. Какую дисциплину можно завести в гимназии на основании одного этого правила, которое при Пирогове, конечно, не смели применять к делу!..

«Но педагоги, бывшие под влиянием г. Пирогова, будут всегда верны его началам. Ведь он сам говорил им на прощанье: мои убеждения, в сущности, ваши убеждения; моя заслуга только в том, что я угадал ваши взгляды», и пр.

Конечно, так, г. Пирогов говорил это. А все бы вернее, кабы «Правила»-то получше существовали... Ведь когда г. Пирогов говорит не дружеские фразы, а самое дело, так и он тоже оказывается не слишком высокого мнения о наших педагогах вообще, а следовательно, и о киевских. Говоря о журнальных разборах «Правил», он именно упрекает их за слишком высокие требования. Слова его вовсе не утешительны.

«В праве ли мы требовать, — говорит г. Пирогов, — от наших педагогов высокого призвания, опыта жизни, самоотвержения, христианской любви и трудного искусства индивидуализировать? Откуда могут вдруг взяться у нас такие личности? Кто вел, кто приготовлял их этим путем? Где и у кого могли они заимствовать образец высоких качеств? У прежних ли их наставников, в жизни ли общества, в окружающей ли их среде, в семье ли своей, в воспитательных ли заведениях?.. Требовательные идеологи вовсе позабыли, что наших учителей никто до сих пор не учил трудному делу педагогики, наших инспекторов и директоров никто не выбирал по их педагогическим заслугам, которых и доказать даже было им невозможно... Можно ли забыть, что наши надзиратели, инспекторы и директора покуда все-таки остаются теми же чиновниками-воспитателями, как и прежде, — одни из них завалены письменными делами дирекции, а другие, исполняя неисполняемые обязанности нравственного надзора за 500—600 учениками, поневоле ограничиваются одною официальностью?.. Не ясно ли для всякого, кто любит смотреть правде в глаза, что мы вводили в наши правила, убежденные опытом в вопиющих недостатках общественного воспитания и воспитателей?»

Далее находим, что и на розгу г. Пирогов согласился, главным образом, в уважение *неискусства* педагогов наших: «Телесное наказание можно еще назначить без большого вреда и без большого искусства (1), соображаясь с одним свойством проступка; самый простой воспитатель может без труда различить в проступке ребенка проявление дикой, животной чувственности и прибегнуть к телесному наказанию, если не умеет владеть иным, лучшим средством». «Чтобы употребить с успехом другие, нравственные меры, — продолжает «Отчет», — нужно воспитателю гораздо более развития и искусства: а можно ли этого требовать от наших педагогов?.. Потому, конечно, и неудивительно замечание г. Пирогова: с одной стороны, по журнальным статьям, можно подумать, что все передовые люди общества требуют во что бы то ни стало *отменить розгу в училищах*; но, с другой стороны, судя по отзывам многих дирекций и педагогических советов, и, следовательно, также общества, да еще самого правогласного в деле воспитания, нужно заключить *совсем противное*» (стр. 62). Вообще г. Пирогов сознается, что, «как ни желательна гегемония школы над жизнью и как ни пошла еще наша жизнь, но она пересиливает» (стр. 64).

После этих признаний я замечаю в прошлогодней моей статье

ошибку, которой замечать никому не приходило в голову. Правда, от г. Е. Суд. я уже заслужил что-то вроде упрека за то, что «обрушился на среду, морально расслабляющую самые лучшие личности»; но мне, именно, следовало в десять раз усилить ту часть статьи, где говорилось о губительном влиянии среды. Из признаний г. Пирогова вы видите, как она уже сама по себе, своей пошлостью, ограничивает деятельность передовых людей. Но не надо забывать, что она не всегда остается пассивною, она тоже принимает порою участие в этой деятельности, и тогда происходят явления до того странные, до того нелепые, что здравый смысл решительно теряется в их путанице. За примерами ходить недалеко — возьмем хоть нашу полемику с поклонниками г. Пирогова и представим из нее главные черты.

Человек в теории отвергает розгу и формализм, у него множество последователей и поклонников; он хочет провести свою теорию в практике, но, по несчастию, должен отказаться от этого намерения и уступить противным влияниям; вслед за этой уступкой раздаются резкие возражения и упреки за такой образ действий, высказанные под влиянием той же теоретической мысли, которой держится и сам упрекаемый. Как вы полагаете, каково должно быть в этом случае впечатление людей, *сознательно* принимающих ту же теорию? Как эти возражения должны быть приняты в кругу людей

Служащих делу, а не лицам?

Перенесемтесь в старое время, когда еще у нас формально существовало крепостное право. Смелый эмансипатор искренно и горячо говорит об освобождении и увлекает за собой толпу последователей. Вдруг ему достается наследство; он, разумеется, немедленно хочет отпустить крестьян на волю, но встречает сильные препятствия и, *покамест*, уступает. Вдруг в толпе ему сочувствовавших раздается обличительный голос, изображающий крепостное право так, как оно стоит, провозглашающий святость свободных принципов и укоряющий эмансипатора за уступку. Как вы думаете, что почувствуют при этом голосе искренние, сознательные приверженцы эмансипации? Осердятся на смельчака, сочтут слова его посягательством, обидой? Нет, как бы они ни любили своего друга-эмансипатора, но если они любят и понимают также и самое дело, то не могут они не сообразить, что ведь в этом голосе для них помощь, новое средство обороны, что он увеличивает их силу, что с ним они смелее могут идти против обскурантов, мешающих делу эмансипации. Что за дело, если даже несколько резких выходов и заденет их друга и учителя, — но ведь зато самое дело выигрывает, зато обскуранты знают, что вот какие голоса подымаются даже за одну невольную и временную уступку их требованиям. И разумные приверженцы эмансипатора, равно как и сам он, радуются возражениям, довольны

упреками, желают, чтобы как можно больше раздавалось подобных голосов: ведь они выходят из тех же начал, высказывают те же идеи, которым служат и сами эти эмансипаторы, — только высказываются резче и прямее, раздаются громче и внятнее, не будучи заглушаемы противным скрипом обоза практических мелочей.

Чего бы естественнее, кажется, такое отношение либеральных практических педагогов к полемике о розгах? Но дело вышло совершенно не так.

О самом г. Пирогове я не говорю: он везде трактует журналистов свысока и потому, конечно, и мою статью не удостоил счесть ни обидой, ни поддержкой для себя. Может быть, он и ошибается в своих понятиях о журналистике, но это другой вопрос. Собственно же в этой полемике г. Пирогов остается в стороне. Перед нами одни его последователи.

Они, как оказывается, поняли все дело совершенно *лично*. Какие могли быть, например, хоть у *г.-бова* личности с г. Пироговым, способен ли такой-то человек из-за личностей искажать дело, может ли согласиться такой-то журнал сделаться органом чьих-нибудь антипатий, наконец, такой ли характер, такую ли цель имеет статья, — об этом рассудить никому как будто не пришло в голову. Возражений на мои замечания, серьезного разбора статьи никто не напечатал, а напечатали только какие-то беззубые выходки против моей *негуманности* (!) в обращении к г. Пироговым... Мне и всей русской публике сообщали за новость, что «он может ошибаться и ошибается, как всякий человек, но ошибки *не отнимают у него* высокого ума, благородно-либеральных стремлений и сильного характера для возможных у нас разумных реформ»... А я-то, видите ли, отнимал у него все прописанные качества!

Таковы-то оказались господа, оскорбившиеся за Пирогова и *напечатавшие* свои возражения на мою статью...

А то были и другие господа, тоже оскорбившиеся и написавшие что-то такое, но нигде не напечатавшие своих писаний. Об этом сообщают нам гг. Е. Суд. и М. Драгоманов. Несколько статей и писем, по их словам, послано было из Киева в столичные журналы для опровержения «Всероссийских иллюзий», но ни одна из них не была напечатана. Читателей «Современника», вероятно, удивит это еще больше, чем самого г. Е. Суд., восклицавшего из глубины души: «Чудные дела делаются на Руси! Один журнал вносит нелепости на человека *слишком* (?) почтенного, а остальные журналы, как бы по взаимному уговору, не хотят принимать никаких опровержений» («Отечественные записки», VI, стр. 138). В самом деле чудно, — я этому удивляюсь едва ли не больше всех. Известно положение «Современника» в нашей журналистике, известно, с каким рвением все журналы стремятся предохранить публику от его нелепых тенденций, в особенности же от его посягательств на всевозможные авторитеты. Не доволь-

ствуясь собственным трудолюбием по этой части, разные редакции обогащают русскую литературу этюдами гг. Цветов, Н. Ч., Воскобойниковых, подыскивают даже волюминозные трактаты в ~~скромных~~ стенах Киевской духовной академии. Уж от киевских ли педагогов не приняли бы статьи! «Положим, они были дурно изложены, — скажем словами г. Драгоманова, — почему же гг. редактора не обратили внимания хоть на факты, которые были представлены в них верно, и не отвечали г. Добролюбову (г. е.-бову) от себя? — Благородный общественный деятель был оскорблен, и в защиту его было сказано только несколько слов в «Московских ведомостях», и то мимоходом, в письме из Полтавы. Что заключить из такого факта?» Для нас возможно только одно заключение: вероятно, статьи были уж так плохи, что редакции поняли, что выступать с ними против «Современника» значило бы только срамить себя. Да, верно, и факты-то в них были в том роде, что Н. И. Пирогов — благородный человек, что в «Уставе» удержана розга и что при Пирогове в гимназиях секут меньше. А впрочем, нет, верно, и того не было... Ведь вот теперь напечатаны же статьи гг. Драгоманова и Е. Суд., и в них ведь тоже никаких других фактов нет, да еще и логики недостает... Должно быть, другие-то возражения были уж еще хуже, хоть это и трудно себе представить.

А то нашлись еще такие господа — тоже хороши! — которые возблагоевали пред статейкою (тоже не поняв ее) и внезапно почувствовали... потерю уважения к г. Пирогову!.. Такое открытие делает г. Е. Суд., и г. Драгоманов подтверждает его. В заметке г. Е. Суд. объясняется: «Бойкая статейка г.-бова производила свое *желанное* (?) влияние даже на киевлян, на тех людей, которые могли бы, кажется, получше присмотреться к характеру общественной деятельности своего попечителя».

Какое же это было *желанное* (вероятно, мною) влияние? А вот какое: «Статьейка, *по виду* весьма гуманная и либеральная, *соблазнительно* действовала на *неопытную* публику (бедняжка публика, точно бедная Лиза!), подрывая во многих уважение к тому, которого она уже привыкла уважать». *Неопытность* соблазненной публики дошла до того, что она «заподозрила в отсутствии *грамотности* (вероятно, надо читать *гуманности*) и истинного либерализма не г.-бова (как следовало бы, разумеется), а г. Пирогова, и *малодушно отвернулись от него даже те, которые уважали его соответственно степени умственного и нравственного развития*... А в статейке-то, между тем, даже среди самых горячих тирад, при выражениях, которые могли бы показаться наиболее неприятными для самолюбия, все-таки беспрестанно проглядывает мотив всей этой горячности, состоящий в том, что автор чрезвычайно высоко ценит Пирогова и что именно такого-то человека тяжело ему и видеть слабеющим и падающим под гнетом среды, в которую он поставлен. Да, *слабеющим и падающим* — я не боюсь повторить это: в отсутствии

ясного протеста противных его коренным убеждениям пунктов комитетских «Правил» видно уже послабление, а в согласии мотивировать, оправдывать их и провозгласить, что вполне их «разделяет», — было его падение в этом случае. Вот об этом-то я и писал: «Тут найдите, господа, — говорил я, — тут *сам Пирогов упал...*» И ведь я писал не для идиотов, а для людей рассуждающих, которые могли бы понять, что в статье дело идет о деле, о факте, в котором Пирогов принял участие, а вовсе не об общей и окончательной оценке всех его общественных заслуг, талантов, характера и пр. Я указал на его ошибку, положим, даже преувеличив ее значение; я надеялся, что это выяснит дело и поможет торжеству новых, разумных начал над рутиною; но, признаюсь, — никак не рассчитывал я на такой эффект, какой указывается г-м Е. Суд. И отчего это? Ведь не оттого же, в самом деле, что статейка была уже не до возможности соблазнительна, *irrésistible*¹, так сказать, а просто по причине самих же господ соблазненных. Я их никого не знаю, но г. Е. Суд., киевлянин, рисует их характеристику вот какими лестными красками: «большинство сослуживцев его (Пирогова), *не сознавая самих принципов*, подчиняется влиянию личности, стремится к общественной пользе *только потому*, что исполняет желания попечителя, человека прославленного, знаменитого, всеми уважаемого»... И как только оказался, видите ли, человек, который не преклоняется безусловно пред «человеком прославленным» и пр., — эти господа сейчас же и переменили свои расположения и перестали «стремиться к общественной пользе»... И все это — заметьте — от «раздражительных выходов» журнального крикуна, озорника, который и желал бы быть Калиновичем, да соответственного чина не имеет, и потому принужден озорство ограничивать литературою... Что же теперь будет, — спрашиваю я беспристрастных читателей, не исключая и киевлян, очень склонных к искренним признаниям, — что же будет, если на них насядет, уже не в литературе, а в действительной жизни, какой-нибудь Калинович, если их *соблазнить* станет уже не журнальный, а какой-нибудь другой крикун? В какой мере и надолго ли удержится тогда благотельное влияние благородной личности г. Пирогова? Что станет с самими педагогическими советами, если их будут составлять такие личности, которые, «не сознавая принципов, подчиняются личности» и стремятся к общественной пользе *только потому*, да, *только потому*, что этого желает начальство... И ведь таких *большинство*... Может быть, г. Е. Суд. судит слишком строго, скажете вы; но ведь его слова согласны в сущности с тем, что написано в «Отчете» самого г. Пирогова. А то вот еще отзыв г. Драгоманова, «недавнего гимназиста», как о нем было сказано в одной из прощальных речей: «Старое поколение (воспитателей), — говорит он, — действует

¹ Непреодолима.

по отсталым принципам, а молодое пока умеет только говорить о новых. Это, конечно, очень прискорбно, но тем не менее, это факт, факт... факт... (Видите, как сильно!)... Если все предоставить нравственному влиянию, то необходимо положиться исключительно на педагогический смысл и любовь к делу воспитателей... Ну, а положитесь-ка на смысл и любовь к начальству наших воспитателей... *Мы не можем удержаться от улыбки*... В начале письма г. Драгоманов в силлогизме (которого первая посылка, вследствие опечатки, потеряла, впрочем, всякий смысл) доказывает, что если бы г. Пирогов хотел заставить учителей действовать сообразно его началам, то «должен был бы выгнать почти всех учителей»... Таковы они были... Из этого г. Драгоманов, со свойственной ему последовательностью, выводит: «Что случилось бы с преобразованиями Пирогова, если бы он основывал их на личном, а не коллегиальном начале»... И разумеет, конечно, что тогда преобразованиям пришлось бы плохо.

Но какую же прочность и достоинство имеет это коллегиальное начало между воспитателями, не имеющими ни педагогического смысла, ни любви к делу, или действующими по отсталым началам или только умеющими говорить о новых, не сознающими здоровых принципов и только из угождения начальству делающими что-нибудь порядочное? Чем сделаются пресловутые «Правила» и «Таблицы» при отсутствии личного влияния г. Пирогова, при сохранении административного начала в воспитании, при неопределенности некоторых пунктов, при просторе, предоставленном воспитателям в определении проступков, при узаконении в «Правилах» «безумного и унижающего человеческое достоинство телесного наказания»? Смотри на «Правила» просто как на кодекс, совершенно независимо от личности г. Пирогова, наблюдавшего за их исполнением, — на них нельзя возлагать больших надежд: г. Пирогов сознается, что они «несовершенны»; я уже говорил и доказывал, что мне они кажутся очень и очень несовершенными. Г. Пирогов, однако, доказывает фактами, что они принесли пользу; но из фактов этих не видно одного: действовали ли тут «Правила» или более, — а может быть, только — и «желание угодить попечителю, человеку прославленному», и пр... Подождем, что будет без г. Пирогова, дождемся следующих двух-трех отчетов, — тогда и окажется, до какой степени полезны сами «Правила», без личного участия г. Пирогова в применении их...

Вот опасность, о которой я намекнул выше, что она грозит делу, от системы, принятой г. Пироговым, т. е. от системы уступок большинству, которое, по словам его же поклонников, ничего лучше не желало, как сделать угодное начальнику... Положение должно было представляться тем более комическим, что г. Пирогов не мог же предоставить большинству, или вообще коллегиям, всех прав и всех условий, необходимых для успешности их действий: административное начало, учебная формалистика, прежние уставы и законоположения — все это оставалось и связывало

свободную деятельность коллегий, если бы они даже и оказались склонны к каким-нибудь свободным нововведениям... Я опять не осуждаю здесь г. Пирогова (считаю не лишнею эту оговорку); я верю, что в его положении он не мог сделать ничего лучше того, что сделал... Но я опять не верю и громадности тех последствий от «Правил» и коллегиального начала, которые высчитаны в дюжине торжественных речей, сказанных г. Пирогову. Если к отмене розги нельзя было вдруг привести педагогов и общество, то можно ли в два с половиною года (время попечительства г. Пирогова) привести их к отмене произвола и к строгому уважению законности?

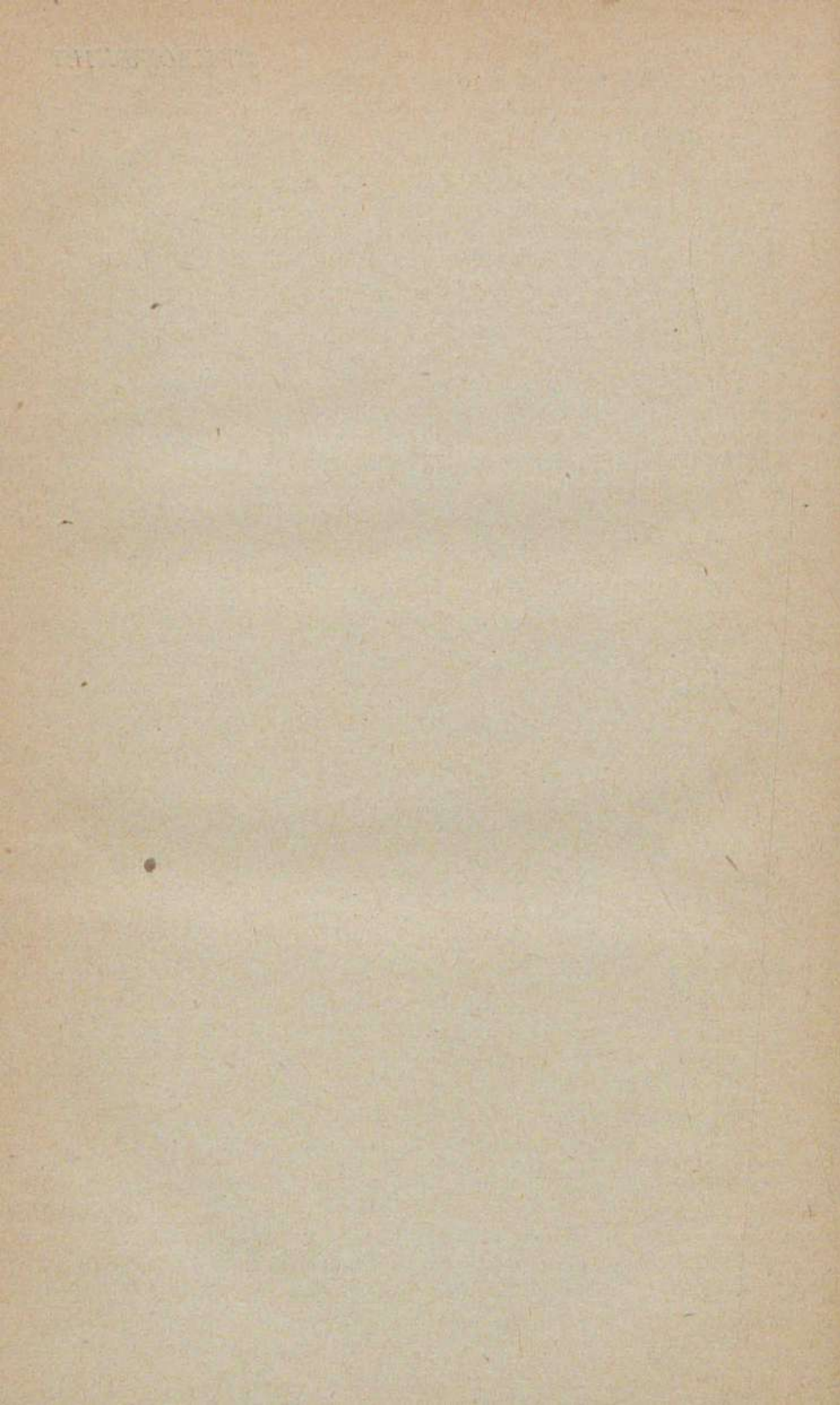
«Вот мы и правы были, — кричат гг. Е. Суд. и М. Драгоманов, — вот г. *б-ов* и сам договорился до теории либерального деспотизма, утверждая, что система уступок коллегиям со стороны г. Пирогова была нехороша и даже грозит какою-то опасностью делу».

Нет, господа, вы все-таки неправы. Я уже сказал, что меня занимают не личные достоинства г. Пирогова, а самое дело. Г. Пирогов действовал отлично, насколько мог, но дело от того мало подвинулось... Что оно мало подвинулось, это уже не от г. Пирогова зависело, а от того положения, в которое он был поставлен. Может быть, если б он действовал иначе, было бы хуже, может быть — вышло бы, в конце концов, то же самое; но, во всяком случае, погодите кричать о великих прогрессах, о неизмеримо благодетельных последствиях, о внезапном перерождении и пр... Этого, господа, не бывает... На торжественных проводах можно говорить что угодно, особенно, если это приятно г. Пирогову: отчего же не воздать честь человеку? Но честь честью, а дело делом. А что дело могло бы пойти успешно только тогда, когда бы Пирогов ли, или кто другой, направил все свои усилия на решительное и коренное изменение того положения, которое оказалось препятствием для г. Пирогова на пути более широких реформ. И в этом-то состоит наше требование от передовых общественных деятелей: в сравнении с ним все остальные требования, — весьма почтенные сами по себе, — кажутся нам слабы и мелки... Но мы сами ошибались, думая некогда, что такое требование выполнимо хоть до некоторой степени для единичной личности; теперь на примере же г. Пирогова мы убедились, что оно решительно невыполнимо даже для самых лучших личностей, если они действуют только сами собой... Нужно, чтоб общество, чтоб сама *среда* обратила внимание на свое положение и почувствовала необходимость изменить его. Среда же — это все мы: и г. Пирогов, и г. Е. Суд., и я, и г. Драгоманов — все принадлежим к этой среде (и все обязаны хлопотать, насколько есть сил и умения, о существенном изменении нашего положения, чтобы развязаны были нам руки на проведение наших задушевных убеждений). Вот смысл и цель как предыдущей, так и настоящей моей статьи по поводу киевских «Правил».

Поймут ли меня г. Драгоманов и компания? Не очень надеюсь,

но желал бы, чтоб поняли: в людях молодых и свежих все же больше силы, даже для того, чтобы, не стыдясь прежних увлечений, перейти к новым требованиям.

Но зачем же я сам составил такое жалкое изображение этой среды, к которой еще раз обращаюсь? Ведь если прежде сказали, что я написал статью для оскорбления г. Пирогова, так теперь решат, пожалуй, что я писал для оскорбления всех киевских педагогов, всего учебного округа... Пожалуй, что и решат. Но ведь это не мое изобретение, — я сгруппировал лишь некоторые черты, сообщенные самими киевлянами... А зачем я группировал их?.. Да, положим, хоть затем, чтоб иметь удовольствие видеть потом ошибочность своих мрачных предположений... Может быть, на зло этой статейке, киевляне действительно проникнутся *истинными* началами г. Пирогова, будут смело, во имя их, идти против всякого крикуна, разумно и гуманно разбирать проступки гимназистов и совсем выведут из употребления розгу. Когда наступит этот безмятежный вечер в киевской педагогике (что мы узнаем из будущих отчетов), тогда я с радостью похвалю утро, принесенное в Киев г. Пироговым.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ¹.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ Н. А. ДОБРОЛЮБОВА².

1. *"Дневник" (1851—1859). Под ред. и с вступит. статьей В. Полянского. 2-е изд., М. изд. Всес. о-ва политкат. 1932. 291 стр.*

Дневник дает богатый материал для характеристики среды и условий, в которых формировалась личность Добролюбова. Важен дневник 1857 г. (стр. 153—255), знакомящий с началом литературных работ в «Журнале для воспитания». Дается характеристика Вышнеградского, издателя «Русск. педагог. вестника». Отрывки из дневника 1859 г. (стр. 256—258) знакомят с впечатлением, произведенным на Добролюбова статьей Герцена, и пр.

2. *"Мое призвание к педагогической деятельности" (1853) ("Русск. шк." 1911, № 11, в статье Штрайха, стр. 8—9).*

Записка написана Добролюбовым по официальному поводу — для поступления в Педаг. ин-т, с целью «уверить» в своем призвании начальство Ин-та. Тем не менее, по серьезности темы, записка имеет самостоятельное значение. Передается она Штрайхом по черновику из добролюбовского архива.

3. *"Очерк направления иезуитского ордена, особенно в приложении к воспитанию и обучению юношества" (1856) (Добролюбов, «Соч., т. II, стр. 1—39).*

Институтская статья Добролюбова, в которой «защищается» мораль иезуитов, применяемая ими к воспитанию. Очень «благочестивое» и «благонамеренное» сочинение по букве, но весьма едкое, злое, насмешливое по духу и содержанию. Резкая насмешка, прикрытая формой утрированной похвалы. Официальное сочинение Добролюбова в Педагогическом институте.

4. *"Критическое обозрение педагогической литературы XIX столетия" 1855 (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 39—43).*

Отрывок начатой работы, характеризующий интересы Добролюбова в годы его обучения в Педагогическом ин-те (очевидно, 1855 г.).

5. *"Министерство народного просвещения" (рукописн. журн. «Слухи», 1855, 13) ("Педагогич. соч." Добролюбова, П. 1917, стр. 1—5).*

¹ Составлены Н. А. Абловым.

² В данной книге помещены не все педагогические высказывания Добролюбова. В настоящих библиографических указаниях отмечается весь известный нам материал, касающийся педагогических высказываний Н. А. Добролюбова. Материал расположен в хронологическом порядке.

Ссылки: 1) «Добролюбов». Соч., т. . . . сделаны по «Полн. собр. соч. Н. А. Добролюбова», под ред. Е. А. Аничкова. Спб., изд. «Деятель», 1912—1913.

2) «Педагогич. соч. (1917)»; см. Добролюбов Н. А., Педагогические сочинения, с библиографическим указателем А. Г. Фомина, П. 1917.

Заметка в нелегальном студенческом листке «Слухи» с резкими характеристиками «руководителей нар. просвещения».

6. *„Слухи“ и „Сплетни“ (две рукописных газеты Добролюбова). 1855—1856 (Добролюбов, Соч., т. VII, стр. 1—48).*

Рукописные нелегальные листки, выпускавшиеся Добролюбовым в годы пребывания его в Педагогическом ин-те. Листки любопытны заметками педагогического характера: «Министерство нар. просвещения в России» (стр. 25—32), «О закрытии Педагогич. ин-та» (стр. 46—48).

7. *„Письмо к директору Пензенской гимназии“ 1856 (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 50—53).*

Письмо написано Добролюбовым в разгаре борьбы студентов с беспорядками в Педагогич. ин-те. «Мы, студенты нового времени, люди молодого поколения... видим те гадости, те злоупотребления, которыми отличается Ин-т в последнее время», — пишет Добролюбов от имени студентов.

8. *„Описание Главного педагогич. ин-та в нынешнем его состоянии. Акт девятого выпуска студентов Главного педагогического института“. Спб. 1856 (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 53—60).*

Первая статья Добролюбова в «Современнике». Критический разбор двух изданий Педагогич. ин-та. Резкая критика порядков Педагогич. ин-та в форме «утрированной похвалы». Статья, не подписанная именем Добролюбова, вызвала смятение в официальных кругах Ин-та.

9. *„Собеседник любителей русского слова“, изд. кн. Дашковой и Екатерины II („Совр.“, 1856. (Добролюбов, Соч., т. I, стр. 1—132. Нов. изд. 1934, т. I, стр. 29—106).*

Свою большую статью, занятую подробным описанием и анализом содержания журнала екатерининской эпохи — «Собеседник», Добролюбов снабдил введением, в котором впервые высказал свое «публицистическое кредо». Критик должен быть проповедником, публицистом, трибуном, должен распространять в обществе «светлый взгляд, истинные благородные убеждения». И тогда народ долго будет чувствовать благотворное влияние «его горячей, смелой, задушевной проповеди».

Интересен спор с Галаховым относительно Бецкого и стремления к «народности» в воспитании XVIII века.

См. статью Галахова, направленную против Добролюбова: «Были и небылицы», соч. Екатерины II («Отеч. зап.», 1856 г., т. 108, № 10, стр. 43—85).

Ответ Добролюбова — в Сочинениях, т. I, стр. 132—142. Вторая статья Галахова — «Литер. и журн. заметки» в «Отеч. зап.», 1856 г., т. 109, № 12, стр. 132—139.

Вообще об этой статье Добролюбова, послужившей сближению его с Чернышевским, см.: Княжнин Вл., Добролюбов и сатира екатерининского времени (Добролюбов, Соч. т. I, стр. 359—384).

10. *„О значении авторитета в воспитании“ („Современник“, 1857). (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 84—114). Есть отд. изд. „Деятель“, Спб. 1911, 33 стр. Мысли по поводу „Вопросов жизни“ Пирогова“.*

11. *„О педагогических журналах“ (1857) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 44—49).*

Обзор первых книжек «Журнала для воспитания» и «Русского педагогического вестника», характеристика этих изданий. Статья, предназначавшаяся для какого-то журнала, но в свое время не напечатанная.

12. *"О приучении детей. Учитель должен служить идеалом для учеников"* (*Журн. д. восп.*, 1857) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 227—233).

Два отрывка переводных статей: «Die Zucht in der Volksschule» v. R. Hermanus и «Die Pädagogik der Volksschule». Напечатаны были в «Журнале для воспитания», 1857 г.

13. *"Мысли об учреждении открытых женских школ"* (*Русский вестник*, 1858, апр.) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 233—252).

Статья по поводу открытого в Петербурге «Курса учения для девиц, воспитывающихся в своих семействах, под управлением г. Труба». Выражаются ранние мысли Добролюбова о постановке женского образования и устройстве школ.

14. *"О народном воспитании, по поводу статьи Апфельбота"* (*Совр.*, 1858). Педагогич. соч. Добролюбова (П. 1917, стр. 75—84).

Статья написана по поводу дискуссии о грамотности, поднятой Далем, который бросил утверждение, что грамотность якобы «вредна народу», так как понижает его «нравственность». Недалеко от Дала ушел и Апфельрот, делающий вывод, что «грамотность не соответствует духовной природе народа».

Присоединяясь к критике, Добролюбов подчеркивает нелепость выводов Апфельбота. «Народ вовсе не виноват в жалком положении его образования». Препятствия к образованию зависят от «ненормальных отношений между классами общества» и пр.

15. О П. Г. Редкине и его педагогических статьях в «Журнале для воспитания» (см. Добролюбов, Полн. собр. соч. под ред. Е. В. Аничкова, том II, П., изд. «Муравей», стр. 44—45 в ст. «О педагогич. журналах»).

Дается краткий отзыв о статье Редкина «Что такое воспитание», включающей, по мнению Добролюбова, «много мыслей полезных и благородных», но заключенных в форму витиеватого и тяжелого изложения. Подчеркивается дельность статьи Редкина о Дистервеге.

16. *"Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью"* (Добролюбов, Соч., т. VII, стр. 106—146) (*Совр.*, 1858).

Статья, содержащая в себе много ошибочных положений, написана по поводу переводных книг: К. Ф. Шнелля, Органическое воспитание в применении к самообразованию и развитию здоровья питомцев, и д-ра К. Е. Бока, Книга о здоровом и больном человеке (СПб. 1857).

17. *"О степени участия народности в развитии русской литературы"* (*Совр.*, 1858) (Добролюбов, Соч., т. I, стр. 143—222 или нов. изд. (1934), т. I, стр. 203—245).

В статье, написанной по поводу «Очерка истории русской поэзии» А. Милюкова, выражаются взгляды Добролюбова на пути развития образования в России.

18. *"Партизан И. И. Давыдов во время Крымской войны"* (*Колокол*, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 74—83).

И. И. Давыдов был директором Педагогического ин-та. Едкой насмешке над ним и посвящена эта статья, рисующая положение Института во время Крымской войны. Статья Добролюбова была послана в «Колокол» Герцена, где первоначально и была напечатана («Колокол», 1858, № 23—24, стр. 125—198).

19. „Русская цивилизация, сочиненная г. Жеребцовым“ („Совр.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. VI, стр. 227—344).

Статья Добролюбова, написанная по поводу ничтожной книги «славянофильствующего» г. Жеребцова, вышедшей на французском языке в Париже («Essai sur l'histoire de la civilisation en Russie», Paris 1858, ч. I.), — дала возможность высказаться по предмету споров славянофилов с западниками о путях развития просвещения в России. «В глазах истинно образованного человека нет аристократов и демократов, нет бояр и смердов, а есть только люди трудящиеся и дармоеды. Уничтожение дармоедов и возвеличение труда — вот настоящая тенденция истории» (стр. 315). Наряду с этой статьей имеет значение рецензия Добролюбова на «Историю русской словесности» С. Шевырева (Соч., т. V, стр. 267—280).

См. статью Аничкова «История и публицистика» (Добролюбов, Соч., т. VI, стр. 30—32).

20. „Ученики с медленным пониманием“ („Журн. д. восп.“, 1858 г.) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 252—280).

Переводная статья Добролюбова, вернее, изложение, в котором отразились и взгляды Добролюбова.

21. „Учительские экзамены в Вюртемберге“ („Журн. д. восп.“, 1858 г.) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 280—285).

Переводная заметка из немецкого журнала.

22. „Федор Иванович Янкович де-Мириево, или народные училища в России при Екатерине. П. А. Воронова“, СПб. 1858 („Совр.“, 1858, 12) („Педагогич. соч.“, П. 1917, стр. 212—218).

Подробно разбирается деятельность одного из видных представителей в области воспитания и образования в России XVIII в. — Янковича в связи с его педагогическими преобразованиями, системой Бецкого и пр.

23. „Краткое историческое обозрение действий Главного педагогического института“ (1828—1850) (Совр. 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 60—73).

В 1857 г. Добролюбов кончил Педагогический институт; в 1858 г. Институт был закрыт. Заметка Добролюбова посвящена краткой характеристике бесславной «деятельности» Института.

24. „Литературные мелочи прошлого года“ („Совр.“, 1859, I и 4). (Добролюбов, Соч., т. VII, стр. 275—279 или „Педагогич. соч.“, П. 1917, стр. 230—235).

Статья дает подробный обзор педагогических, газетных и журнальных толков, вызванных статьями Бема и Пирогова. «Почти решено, — замечает иронически Добролюбов, — что вреда от грамотности нельзя ждать большого».

25. „Отчет С.-Петербургского университета за 1859 год“ („Совр.“, 1859, 3). „Педагогич. соч. Добролюбова“ (П. 1917, стр. 261—263).

Давая обзор отчету, Добролюбов замечает, что «сочувствие общественным интересам, общение с ними только и могут придать науке истинную полезность»... но «пока наука плавает в отвлеченностях, погружается в схоластику»... и пр. Затрагиваются вопросы о постановке университетского преподавания.

26. Речи и отчет, читанные в торжественном собрании Московской практической академии коммерческих наук 17/XII 1858 („Журн. д. восп.“, 1859). (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 140—141).

Разбор отчета. Об увлечении инспектора Академии проф. Киттары рутинными формами постановки образования.

Рецензия на ту же речь была помещена и в «Современнике» 1860 г. I (см. Соч., т. II, стр. 141—150), более заостренная, чем первая.

27. *„Роберт Овэн и его попытка общественных реформ“* („Совр.“ 1859) (Добролюбов, Соч., т. VII, стр. 322—387).

„Между прочим об училище в Нью-Лэнжерке, устроенном по методу Роб. Овэна“ (стр. 337—340).

28. *„Русская сатира в век Екатерины“* („Совр.“, 1859, 10) („Педагогич. соч. Добролюбова“, СПб. 1917, стр. 355—364).

По поводу книжки Афанасьева «Русские сатирические журналы» Добролюбов дает обзор положения народного образования в XVIII веке по изображению сатирических изданий. «Лучше ли теперь?» задает вопрос Добролюбов. «Нужно изменение общественных отношений, чтобы могла возникнуть истинная, а не уродливая образованность».

29. *„Собрание литературных статей Н. И. Пирогова“* (Одесса 1858). *Речи и отчет, читанные в торжественном заседании Московской практической академии наук* (М. 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 115—130).

На параллельном разборе сочинений Пирогова и отчета, составленного инспектором Московской практической академии коммерческих наук проф. Киттарой, Добролюбов оттеняет живость и широту педагогических мыслей Пирогова наряду с узким мертвящим педагогическим педантизмом проф. Киттары.

30. *„Темное царство“* (Соч. А. Н. Островского, 1859) (Добролюбов, Соч., т. VI, стр. 56—248).

О приемах воспитания, господствующих в «темном царстве». Гнет самодурства и рабская забитость. Два типа: самодуры и рабы как результат влияния среды и условий окружающей жизни. См. также «Луч света в темном царстве» (стр. 249—358).

31. *„Что такое обломовщина?“* (1859) (Добролюбов, Соч., т. IV, стр. 1—55). *„Воспитание Обломова в связи с образованием его характера“* (см. стр. 12 и дальше).

Общее определение «обломовщины», причисление русских «передовых людей» старшего поколения к типу Обломовых вызвало статью Герцена, направленную против Добролюбова и молодого поколения деятелей «Современника».

32. *„Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами“* (Совр. 1860) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 150—185).

Знаменитая статья Добролюбова против розог, допускаемых Пироговым, как меры наказания. Статья вызвала ряд протестов. Добролюбов отвечал на них в статье «От дождя да в воду».

См., между прочим, «Свисток»: «Грустная дума гимназиста лютеранского исповедания и некиевского округа» (Соч., т. IX, стр. 237).

33. *„Когда же придет настоящий день?“* (1860) (Добролюбов, Соч., т. IV, стр. 359—424).

«О воспитании Елены» (из ром. «Накануне» Тургенева). Со-
поставление воспитательных условий русской жизни (Берсенев)
и иной общественной среды (Инсаров).

34. *„Непостижимая странность (из неаполитанской жизни)“* („Совр.“, 1860, XI) (Добролюбов, Соч., т. VIII, стр. 204—307; или *„Педагогич. соч.“* Добролюбова, 1917, стр. 428—434).

Рисуя неаполитанскую жизнь при Бурбонах, Добролюбов освещает направление общественного воспитания и образования в эту эпоху.

35. *„От дождя да в воду“* („Совр.“ 1861) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 185—226).

Нападки прессы, переведшие принципиальный смысл статьи Добролюбова против Пирогова в плоскость личного чуть ли не оскорбления Пирогова, вызвали эту ответную статью.

«В серьезности и горячности моей статьи о Пирогове выразилось мое глубокое уважение к нему и то огорчение, которое он вызвал своими правилами» (допускавшими розги), пишет Добролюбов.

Статья Добролюбова направлена против выступления Драгоманова и Судовщикова и стремится перевести вопрос в плоскость принципиального спора.

36. *„Речи и отчет, читанные на торжественном заседании Моск. практической академии коммерческих наук“* (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 141—150).

Инспектор академии проф. Киттара в речи на заседании отзывается на статью Добролюбова об отчете 1858 г.

«Прошу об одном, — говорит Киттара, — не сравнивайте меня с кем-нибудь из знаменитых педагогов-публицистов, врачей общества». Это дало повод Добролюбову разобрать и новый отчет педагога-педанта.

37. *„Черты для характеристики русского простонародья“* (Добролюбов, Соч., т. V, стр. 31—130).

В статье по поводу «Рассказов из народного русского быта» Марка Вовчка Добролюбов характеризует условия воспитания русского народа, черты «народности» в этом воспитании. Любопытна система воспитания, применяемая «господами» к девочке из народа («Игрушечка», стр. 69—87).

38. *„Письма к Н. Г. Чернышевскому“* (1861) („Переписка Чернышевского с Некрасовым, Добролюбовым и др.“ Под ред. Пиксановой, М. 1925, стр. 104—111).

Здесь же (стр. 133—134) помещено письмо Зеленого к Добролюбову по поводу его рецензии на книгу Жеребцова.

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ ДОБРОЛЮБОВА.

ИМЕЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ.

39. *„Сборник, издаваемый студентами С.-Петербургского университета“* („Совр.“, 1857) (Добролюбов, Соч., т. III, стр. 327—336 или *„Педагогич. соч.“*, П. 1917, стр. 63—69).

В рецензии на сборник Добролюбов высказывает взгляды на постановку университетского преподавания.

40. *„Всеобщая древняя история в рассказах для детей“, соч. А. Деревицкой. — „Всемирная история. Урок и отдых домашней наставницы“ Е. Соколовой* („Совр.“, 1858, 6).

«Педагогич. соч.» Добролюбова, П. 1917, стр. 164—167.

Умение выбирать факты для детей, стройность изложения, умение говорить с детьми и, главное, определенный взгляд на

ход исторических событий — требования, которые предъявляет Добролюбов к изложению истории для детей. Деревицкая этим требованиям не удовлетворяет.

В разборе книжки Соколовой Добролюбов ставит вопрос: «Нужно ли начинать изучение истории с ее определения?»

41. *„Забавы для детей первого возраста“ и „Детские игры для детей первого возраста“*, Карлсруэ, 1857. *„Праздничные досуги. Издал учитель А. Петерсен, Спб. 1857 (рец. „Журн. д. восп.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 334—339).*

О значении наглядного обучения и порче дела плохими картинками, случайностью определения предметов, неестественностью и пустотой общего содержания («Забавы» и «Детские игры»).

«Праздничные досуги» наполнены «нравоучительными» рассказами. К трудящемуся бедному ребенку подходит гуляющая богатая девочка и «рассыпает благодеяния». «Неудобство, — говорит Добролюбов, — состоит в том: бедное дитя трудится, и все-таки оно бедное, богатое дитя гуляет, и все-таки оно богатое».

42. *„Задумчивые беседы“*. Изд. Такарева. — *„Совершенный человек“* К. Костанжоголо. — *„Истинный друг духовного юноши. Практические наставления воспитанникам духовных училищ“* („Совр.“, 1858).

Добролюбов, Соч., т. III, стр. 691—700 или *„Педагогич. соч.“*, П. 1917, стр. 206—211.

Резкая рецензия на «наставления» для юношества — трех одновременно вышедших книжек, типичных для доморощенных, реакционных «наставников».

О книжке «Совершенный человек» Добролюбов в 1859 г. поместил также рецензию в «Журн. д. восп.» № 1.

43. *„Михайло Васильевич Ломоносов. Соч. В. Новаковского. Чтение для юношества“* (рец. „Журн. д. восп.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 328—330).

Значение художественности в биографии для детей. Педагогическая недопустимость «нравоучений» в книгах для юношества.

44. *„Обзоры детской литературы“*. *„Обзор детских журналов“*. *„Французские книги“* („Журн. д. восп.“, 1858—1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 286—318).

Давая обзор журналов «Звездочка», «Лучи», изд. А. Ишимова и «Журнал для детей» изд. Чистякова (1859 г.) и рецензируя ряд распространенных в то время французских книг для детей (стр. 304—318), Добролюбов высказывает свои взгляды на воспитательное значение книги.

45. *„Об училищах и учебных заведениях в России вообще и о первом народном училище в особенности“* Н. Лебедева. *„Арифметика для девиц“*, составл. В. Михельсоном (рец. „Журн. д. восп.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 330—334).

«О том, как не надо составлять историю народного образования» (кн. Лебедева).

«Чем арифметика для девиц должна отличаться от арифметики для мальчиков» (по поводу кн. Михельсона).

46. *„О звездном небе. Природа и люди. Уроки географии“*, кн. I, 1858 („Совр.“, 1858) („Педагогич. соч.“, Добролюбова, П. 1917, стр. 90—93).

Говоря о книжке «Природа и люди», которая не может служить учебником, Добролюбов сжато останавливается на методах составления учебника географии, критикуя старые учебники.

47. „О необходимости построить науку о слогах на грамматических основаниях“. Соч. В. Баева, Спб. 1857. — „Русская грамматика для полковых унтер-офицерских школ“. — „Упрощенная арифметика для полковых унтер-офицерских школ“. Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“ 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 370—372).

48. „Первый шаг. Чтение для молодых девиц А. Вороновой“ Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“ 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 326—328). „Зачем вздорные рассказы о вздорной любви делают преимущественным чтением молодых девиц“.

49. „Приключения маленького барабанищика, или Гибель в России французов в 1812 г.“ (Изд. Этингера) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 339—343).

Указывая на то, что «здравая педагогика не может одобрить подделок под патриотизм», Добролюбов отмечает иную тенденцию разбираемой книжки, одобряя ее за простоту и «туманные» чувства.

50. „Природа и люди. Уроки географии“, Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“, 1858 и 1859 гг.) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 324—326 (рец. на вып. I), стр. 357—369 (рец. на вып. II) и стр. 453—456 (на кн. 2-ю).

Вредность перегруженности учебника географическими названиями, значение оживления географической номенклатуры сведениями из естественной истории и этнографии; ненужность риторического красноречия. Здесь же ответ Павловскому, обиженному прежней рецензией. Признание за учебником литературных достоинств.

51. „Руководство к изучению словесности“. Состав. М. Архангельский, Спб. 1857 (рец. „Журн. д. восп.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 319—324).

Об определении словесности как науки; отсутствие в разбираемой книге «основной идеи», необходимой в каждом руководстве. Книга Архангельского, как бесполезный труд.

52. „Школа. Издание для юношества“ (рец. „Журн. д. восп.“ 1858 и „Совр.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 343—345 и 345—357).

Мысли Добролюбова о значении книги для чтения в школе. Разбор предисловия к «Школе», в котором составительница заявляет, что «каждый человек от самого рождения назначается к тому, чтобы выполнять известную какую-нибудь обязанность». Разоблачая эти взгляды, Добролюбов высказывает ряд мыслей о значении общего и специального образования.

Две рецензии. Из них более подробная и яркая в «Современнике» (стр. 345—357).

53. „Александр Васильевич Суворов“. Сочинение В. Новаковского. Чтение для юношества. Спб. 1858. „Чтение для юношества. Алексей Васильевич Кольцов, его жизнь и сочинения“. М. 1859 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 434—436).

Параллельный разбор двух книжек. Книжка о Кольцове вышла без подписи, но принадлежит перу самого Добролюбова, дающего на нее рецензию. «Одна из этих книжек», — пишет Добролюбов, — толкует о знаменитом фельдмаршале и восхваляет его за то, что молодецки бил мятежных поляков», другая — «говорит о мужике, проникнута сочувствием к крестьянскому сословию, его нуждам и горестям».

54. „Басни и баснописцы русские“. Сборник (рец. „Журн. д. восп.“ 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 404—408).

Разбирая безграмотный сборник, Добролюбов сжато высказывает свои взгляды на составление сборников образцов, в которых «не должно быть забываемо их педагогическое, а не другое какое-нибудь их назначение».

55. *„Grammaire française par A. Serpinet (1859) (Журн. для восп.“ 1859, 7) (В педагогич. соч.“ Добролюбова, II, 1917, стр. 310—313).*

По поводу французской грамматики, сост. А. Серпине, мысли о составлении хорошего учебника.

56. *„Деревня. Рассказы для юношества о сельской природе и сельском быте“, Спб. 1859. Две рецензии: „Журн. д. восп.“, и „Совр.“ 1859. (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 412—414 и 414—418).*

«Надо бы изобразить не только светлые стороны сельского быта, но и горе, нужду, беспомощность крестьян и даже их пороки, — и при всем этом не отвратить от них сочувствия читателя. Следовало показать, что и как довело и доводит крестьян до этих пороков.

В общем книга в тысячу раз полезней всяких «нравоучительных рассказов». Книжка написана известной детской писательницей А. А. Дестунис (Крыловой)».

57. *„Детские книжки: „Записки Амишки“; „Сорок повестей для детей“; „Картинки из естественной истории“; „Золотой цветок“ (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 391—397).*

Отрицательные отзывы. Какие книжки для детей не надо издавать.

58. *„Искусство приобретать и сохранять память“, соч. Э. Гартенбаха (рец. „Журн. д. восп.“, 1869) (Добролюбов, Соч., т. II стр. 473—474).*

Вред бессмысленного запоминания групп имен, ничем между собой не связанных. Против «искусственно-мнемонического» метода запоминания.

59. *„История рыцарства“ Сочинение Руа. Перев. с французск. (рец. „Журн. д. восп.“, 1859 и „Совр.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II стр. 387—390 и 390—392).*

Параллельно две рецензии на ту же книгу: одна напечатана в «Журн. д. восп.», другая — в «Совр.». Рецензия в «Совр.» отличается большей общественной заостренностью, с полемикой против Вышнеградского и «Русск. педаг. вестн.»: «Если уже брать предметы из истории и быта Зап. Европы, то надо давать детям никак не солдатскую историю, а что-нибудь мирное и гражданское».

60. *„Книга для обучения русскому языку для немцев“, Ревель 1857 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 399—404).*

Разбор учебника, составленного по «новой рациональной методе языкоучения», заключающейся в устраниении мертвой схоластики и в стремлении придать живой смысл всем грамматическим правилам. Неудовлетворительность выполнения.

61. *„Краткое изложение элементарных наук в рассказах для простолюдинов“. Составл. В. Лапиным. 6 частей. Спб. 1858—1859. (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 466—472).*

Мысль Добролюбова о методах составления элементарного учебника. Неудовлетворительность учебника Лапина.

62. *„Курс всеобщей истории для воспитанниц благородных институтов и воспитанников гимназий“, сост. В. Шульгиным. Киев 1858.*

„Руководство всеобщей истории“, сост. И. Шульгиным и В. Максимо-
вым. Спб. 1858 (рец. „Совр.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 481—
493).

Педагогическое сравнение двух авторов и методов построе-
ния двух учебников истории.

63. „Новый кодекс русской практической мудрости. Наука жизни,
или как молодому человеку жить на свете“. Е. Дыммана, Спб. 1859.
(„Совр.“, 1859, 6) (Добролюбов, Соч., т. VII, стр. 398—419 или „Педа-
гогич. соч.“ Добролюбова, П. 1917, стр. 290—303).

Общественно заостренная рецензия на подхалимско-реакцион-
ные «наставления» Дыммана, противные «всякому человеку, ко-
торый предпочитает правду — лжи, свет — мраку, общее счастье —
страданиям огромного большинства, претерпеваемым в угоду
немногих тунеядцев».

64. „Об училищах для девиц в уездных городах“, М. 1859 (Рец.
„Журн. д. восп.“, 1859). (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 474—475).

В краткой заметке, подчеркивая значение женского образо-
вания, Добролюбов говорит: «чтобы самое образование могло
успешно проводить свое влияние, для этого нужно, чтобы улуч-
шился самый материальный быт ремесленных классов и во многом
изменились их гражданские права и общественные отношения».

65. „Обязанности крестьянина. Для сел. училищ“, Я. Флоренсова,
Спб. 1859 („Совр.“, 1859, 9). („Педагогич. соч.“ Добролюбова, Спб. 1917,
стр. 347—348).

Наполненная скрытой иронией рецензия на своеобразный
«катехизис обязанностей крестьянина» в духе «самодержавия,
православия и народности», предназначенный для школ.

66. „Основные законы воспитания“. Вкратце изложил для семей-
ства и школы Н. А. Миллер-Красовский. Спб. 1859 (рец. „Совр.“, и
„Журн. для восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 437—453).

Уничтожающая критика книги Миллер-Красовского, понимаю-
щего воспитание «как одно повиновение», считающего правилом
воспитания «не рассуждай, а исполняй» и рекомендующего, как
форму наказания, «пощечины».

67. „О физическом воспитании детей в период их первоначаль-
ного развития“. Н. Массе („Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч.
т. II, стр. 379—383).

Приветствуя самую тему книжки французского врача, Добро-
любов дает отрицательный отзыв о ее содержании.

68. „Очерки Дона“. А. Филонова, Спб. 1859 („Совр.“, 1859, 11) (До-
бролюбов, Соч., т. V, стр. 440—458; или „Педагогич. соч.“ Добролюбова,
Спб. 1917, стр. 374—386).

Добролюбов подвергает едкой критике благонамеренно-чинов-
ничий подход Филонова к недостаткам преподавания в школе.

69. „Очерк истории немецкой литературы“, сост. О. Шталь
(М. 1858) („Совр.“, 1859, 4). („Педагогические соч.“ Добролюбова,
П. 1917, стр. 270—272).

«Самое дурное в большей части наших учителей, — пишет
Добролюбов, — то, что они не довольствуются сообщением нам
нужных фактов, а хотят навязать и свои понятия об этих фак-
тах», и часто «юноши наши обогащаются познаниями в ущерб
здравому смыслу».

70. „Пермский сборник“, М. 1859. („Совр.“, 1859, 10) (Добролюбов, Соч., т. V, стр. 420—440 или „Педагогич. соч.“ Добролюбова, Спб. 1917 стр. 364—368).

Специальный разбор помещенной в сборнике статьи Фирсова по истории развития школ и образования в Пермской губ. (стр. 432—440).

71. „Первое чтение и первые уроки для маленьких детей“, ч. I и II. 2. „Маменькины уроки, или Всеобщая история в разговорах для детей“, вып. I, соч. А. Ишимовой. Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“ 1859). (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 372—375).

Во 2-й части «Первого чтения» дается грамматика. «Детей того возраста, для которого назначается эта книга, едва ли преждевременно обучать грамматике», говорит Добролюбов. Приветствуя «Маменькины уроки», Добролюбов вспоминает положительный отзыв Белинского о книжках Ишимовой.

72. „Путешествие по Североамериканским штатам“, А. Лакиера (1859) (Добролюбов, Соч., т. VI, стр. 479—481 или „Педагогич. соч.“ П. 1917, стр. 258—260).

Добролюбов останавливается на организации школ и образования в Америке, подчеркивая демократичность, характерную для США того времени.

73. „Путешествие с детьми по всем странам света, не выходя из комнаты. Восемь дней вакации, или Время идет скоро“. — Рассказы детям. Перевод с французского, — „Избранные волшебные сказки“, Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 375—378).

Рецензируя эти переводные книжки, Добролюбов замечает: «Составители подобных книг заботятся о нравственной назидательности детского чтения и решительно забывают о других сторонах человеческого организма, которые в детском возрасте также требуют и развития. Фантазия и ум как бы совершенно не существуют для этих господ...»

74. „Сборник избранных мест из современных русских писателей“ Спб. 1859 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II стр. 392—394).

Взгляды Добролюбова на подбор отрывков для детского чтения.

75. „Совершенный человек, или наставление к воспитанию детей“ К. Костанжогло. („Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II стр. 384—387).

Разбирается книжка, наполненная «банальными рассуждениями о разных добродетелях и пороках». Разоблачается автор книжки, сравниваемый с гоголевским Костанжогло.

76. „Стихотворения для детей от старшего до младшего возраста“. Соч. Б. Федорова (рец. „Журн. д. восп.“, 1859 и „Совр.“, 1858) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 475—477 и 477—481).

«Против молчаливства», против внушения детям «смирно-мудрия и трусости».

77. „Уроки естественной истории“, сост. Ходецкий. Киев 1859. „Естественная история для женских учебных заведений А. Горизонтова“, Спб. 1859 (рец. „Совр.“ 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 494—503).

Учебники, наполненные перепечатками из устаревших книг и нелепыми педагогическими приемами, как в книге Ходецкого,

могут характеризовать «положение, в каком находится у нас наука и ученость», говорит Добролюбов.

78. *«Учебная книга русской истории». Сочинение Сергея Соловьева, вып. 1 и 2, М. 1859 (рец. „Журн. д. восп.“ и „Совр.“ 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 424—433).*

«Г. Соловьев смешал учебник с конспектом, вследствие чего книга не удовлетворит ни гимназиста, ни студента». Допустимость критики фактов в гимназическом учебнике. Во всяком случае, книга Соловьева «несравненно лучше, чем все наши прежние учебники».

79. *«Учебник русского языка для уездных училищ», сост. И. Сосницкий, М. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859). (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 408—411).*

Разбор учебника; указания на грамматические противоречия, «бестолковость» учебника.

80. *«Этимологический курс русского языка», сост. В. Новаковский. Спб. 1859. „Опыт грамматики русского языка“, сост. С. Алейским. Спб. (рец. „Журн. д. восп.“, 1859 г.) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 456—465).*

Разбирая неудовлетворительные учебники грамматики, Добролюбов высказывает ряд педагогических мыслей о построении учебника русского языка.

81. *«Беседы с детьми А. А. Пчельниковой». ч. I, Спб. 1858 (рец. „Журн. д. восп.“, 1859) (Добролюбов, Соч., т. II, стр. 397—399. То же, рец. на части 2, 3 и 4, стр. 418—420).*

Добролюбов поддерживает мнение составительницы, что «в воспитании надобно применяться к характеру и способности детей, извлекать пользу из их склонностей, открывая перед ними действительную жизнь, уничтожить в преподавании всякую отвлеченность».

II. О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ ДОБРОЛЮБОВА

(СПЕЦИАЛЬНЫЕ СТАТЬИ И ЗАМЕТКИ).

Бродский, Н. А. Добролюбов (*«Вестн. восп.»*, 1911, № 2, стр. 36—66).

Добролюбов как «законченный тип» пришедшего в 60-х годах разночинца, его идеи и литературная деятельность.

Демков, М. И. *Шестидесятые годы. Педагогические взгляды Н. А. Добролюбова (Демков, История русской педагогики, часть 3-я, М. 1909, стр. 222—226).*

Краткая характеристика педагогических взглядов Добролюбова в форме подбора выдержек из его статей.

Драгоманов, М. По поводу заметки о Н. И. Пирогове (*«Русск. речь»*, 1861 г., № 54 (б. VII)).

О статье Добролюбова «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами». Резкий протест против статьи Д. (см. ответ Добролюбова «От дождя да в воду»).

Каптерев, П. Ф. *Общий характер педагогических статей Н. А. Добролюбова (Добролюбов, Полн. собр. соч., под ред. Аничкова, т. II, стр. 9—28).*

Обзор педагогических статей Добролюбова, являющийся вступительным очерком к собранию его педагогических сочинений.

Коллонтай, А. Основы воспитания по взглядам Добролюбова (*„Образование“*, 1898, № 9, стр. 1—15; № 10, стр. 1—19; № 11, стр. 1—16).

Коллонтай ставит своей задачей «воспроизвести взгляды» Добролюбова на цели воспитания и сопоставить его мнения с взглядами других педагогов, главным образом Ушинского.

Медынский, Е. Н. Педагогические взгляды Н. А. Добролюбова (*Медынский, История русской педагогики*, М. 1936, стр. 220—225).

Острогорский, А. Н. Н. И. Пирогов и Добролюбов (*„Педагогический сборник“*, 1900, февраль, стр. 104—114).

О выступлении Добролюбова против Пирогова по вопросу о розгах. Подписание Пироговым правил о наказаниях как «уступка коллегиальности».

Пинкевич, А. П. Н. А. Добролюбов (*Пинкевич, История педагогики*, Харьков 1927, стр. 272—274).

Сжатая характеристика педагогических идей Добролюбова.

Саввин, Н. А. Н. А. Добролюбов о воспитании и образовании (*„Педагогич. сборник“*, 1900, № 11, стр. 403—408).

Теория воспитания Добролюбова как «апология прав ребенка», общее значение его педагогических идей; влияние Белинского.

Скабичевский, А. Участие Н. А. Добролюбова в педагогическом движении 60-х годов (*„Вестн. воспит.“*, 1896, кн. 6, стр. 1—31).

Обзор педагогических выступлений Добролюбова и характеристика его педагогических взглядов (статья «О значении авторитета в воспитании», по мнению Скабичевского, послужила программой взглядов людей 60-х годов на воспитание в значительно большей степени, чем статья Пирогова).

Штрайх, С. Я. Неизданная статья Добролюбова «Очерк направления пезуитского ордена, особенно в приложении к воспитанию и обучению юношества» (*„Русская школа“*, 1911, № 10, стр. 34—65).

Добролюбов «резкую насмешку прикрыл формой утрированной похвалы». Статья написана Добролюбовым на официальную тему в Педагогическом институте (очевидно, в 1855 г.).

Штрайх, С. Я. Николай Александрович Добролюбов. Очерк его воспитания и литературно-педагогической деятельности (*„Русская школа“*, 1911, № 11, стр. 1—32).

Условия воспитательной среды Добролюбова. Его записка. «Мое призвание к педагогической деятельности», составленная для поступления в Педагогический институт (стр. 8—9). Борьба с порядками в Институте. Обзор литературно-педагогической деятельности Добролюбова. Влияние идей Пирогова.

Штрайх, С. Я. Студенческие годы Н. А. Добролюбова (*„Русское бог.“*, 1911, № 10, стр. 232—247).

Использован ряд интересных архивных материалов. Приводится заявление Добролюбова конференции Главного педагогического института об увольнении его из Института ввиду смерти отца и нежелания отдавать оставшихся сирот на монастырское воспитание, что предполагал сделать нижегородский епископ Иеремия. Добролюбова не отпустили из Института. Товарищ министра народного просвещения написал письмо Иеремии, и вопрос о семье был улажен без монастыря. Помещено письмо Добролю-

бова к товарищу министра народного просвещения Вяземскому с просьбой о дозволении перейти в Петербургский университет, так как борьба с злоупотреблениями в Педагогическом институте вызывает угрозы директора Института об исключении, что делает невозможным кончить курс в Институте. Просьба о переводе в Петербургский университет была отклонена Вяземским.

III. СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ ДОБРОЛЮБОВА.

(НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИТЕЛЬНЫЕ ИЗДАНИЯ И БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ
УКАЗАТЕЛИ).

Добролюбов, Н. А. Полное собрание сочинений. Под общей ред. П. И. Лебедева-Полянского. М. Гихл. 1934, том I. Под ред. Ю. Г. Оксмана. Литературная критика. Статьи и рецензии 1856—1858 гг.

Добролюбов, Н. А. Сочинения в 4-х томах. Под ред. Н. Г. Чернышевского. Спб. 1862. 2-е изд. — Спб. 1871; 3-е — 1876; 4-е — 1886; 5-е — 1896; 6-е — 1901; 7-е — 1908; 8-е — 1911.

Первое, далеко не полное издание, но вышедшее под авторитетной редакцией Чернышевского и являющееся первоисточником по основным статьям Добролюбова, получило широкое распространение и вышло в восьми изданиях.

Добролюбов, Н. А. Первое полное собрание сочинений. Под ред. М. К. Лемке. Спб. Изд. Панафиidinой, 1911, 4 тома.

Стремление к полноте толкнуло Лемке, к сожалению, на помещение таких «рецензий», принадлежность которых Добролюбову сомнительна, а иногда и явно должна быть отвергнута (напр. «Немецкие письма об английском воспитании», принадлежащие Михайловскому).

Таких недобролюбовских рецензий немного, но это понижает достоинство издания под ред. Лемке.

Полное собрание сочинений. Под ред. Е. В. Аничкова. Спб. Изд. „Деятель“, 1912—1913, томы I—IX.

Лучшее старое издание сочинений Добролюбова, снабженное обширными комментариями, хотя и не лишенное недостатков (без X тома, оставшегося лишь в корректуре). К подбору и комментированию педагогических статей был привлечен П. Ф. Каптерев. Мы делаем в нашем обзоре ссылки на данное издание.

Добролюбов, Н. А. Педагогические сочинения. С библиографическими указаниями А. Г. Фомина. Изд. „Школа и жизнь“, П. 1917, 472 стр.

Сборник составлен, главным образом, по II тому изд. сочинений Добролюбова под ред. Аничкова, с включением отдельных общих статей, имеющих значение для изучения педагогических взглядов Добролюбова. Предпочтительнее пользоваться все же томом II Аничкова, где даются более обстоятельные примечания и не включены статьи, принадлежность которых Добролюбову сомнительна.

„Добролюбов для школы“. С вступительной статьей Н. Котляревского. Спб. Изд. Поповой, 1912, 681 стр. Портрет на отдельном листе.

Бесцветное школьное издание. Имеет значение статья Котляревского «Основная мысль критических статей Добролюбова» (стр. I—XXXIV). Издание не имеет ни необходимых для школ пояснений, ни примечаний.

Среди изданий сравнительно полных, но полноты не следовавших, надо отметить изд. «Просвещения»: «Добролюбов Н. А. Собрание сочинений», под ред. В. Кранихфельда. Спб. 1911, 8 томов.

Карцев, В. С. Библиографический указатель книг и статей о Н. А. Добролюбове (Сочинения Н. А. Добролюбова. Изд. 6-е, П. Сойкина. Спб. 1901, том IV, стр. 559—563).

Указатель, положенный в основание Д. Сильчевским, но более старый и менее полный.

(Петров, К.) К. П. Систематический указатель к сочинениям Белинского с присоединением соответствующих указаний на сочинения Добролюбова. Сост. К. П. Спб. 1879, том IV, стр. 65.

В указателе параллельно со статьями Белинского даны указания на соответствующие по теме статьи Добролюбова. Это проведено и по отношению к педагогическим взглядам.

Сильчевский, Д. П. Библиографический указатель литературы о Н. А. Добролюбове за 1856—1911 гг. (Добролюбов, Собр. соч. Под ред. В. П. Кранихфельда. Спб. 1911, том VIII, стр. 327—348).

Биографические и критические статьи о нем, рецензии, отзывы, заметки и упоминания. Наиболее полный список из имеющихся.

Штрайх, С. Я. Итоги добролюбовских дней (библиография) („Русская школа“, 1912, № 12, стр. 1—13).

Обзор наиболее важной литературы, вышедшей к юбилейным дням Добролюбова.

СЛОВАРЬ-УКАЗАТЕЛЬ

Адриан (117—138)— римский император, при котором оформилась централизованная бюрократическая система Римской империи, 115.

Андерсен, Ганс-Христиан (1805—1875)— датский писатель. Известен своими сказками, переведенными на многие языки, 139, 140.

Анна Бретанская (1655—1714)— королева Великобритании; в ее царствование была война за „испанское наследство“. При ней в 1707 г. Англия и Шотландия были соединены под общим названием Великобритании, 142.

Аквианат, Фома (1225—1274)— один из основоположников католического богословия; видный представитель средневековой схоластики, 146.

Аксаков, Сергей Тимофеевич (1791—1859)— писатель, приобрел большую известность талантливо написанными произведениями: „Семейная хроника“, „Детские годы Багрова внука“ и др., 253.

Александр Македонский (356—323 до н. э.)— с 336 г. царь Македонии, величайший из завоевателей древности; основал много новых городов и колоний (напр., Александрия в Египте), ставших торговыми и военными центрами, 93.

Аппельрот Г. Я.— педагог-писатель конца 50-х годов, писал по вопросам женского образования и о развитии в народе грамотности. Статьи его помещались в „Русск. беседе“ (1857) и „Отеч. зап.“ (1858), 59—68.

Аргонавты (пловцы на корабле Арго)— по древнегреческим преданиям, во главе с Язоном совершили поход в Колхиду (Грузию) на корабле Арго, с целью захвата золотой шкуры барана, повешенной

в священной роще. В этих преданиях отразилась история древнейших плаваний греков к берегам Черного моря, 115.

Аристид (ок. 1530—467 до н. э.)— государственный деятель Афин, сторонник умеренного крыла консервативной землевладельческой партии и полководец эпохи греко-персидских войн, 114.

Арсеньев, Константин Иванович (род. 1789 г.)— преподаватель Петербургского педагогического института (латинский яз. и география). С преобразованием института в университет был назначен адъюнктом по кафедре географии. В свое время большим распространением пользовалась его „Краткая всеобщая география“ (в 1849 г. было 20-е изд.), 130, 133.

Артаксеркс— имя трех древнеперсидских царей— А. I (465—425 до н. э.), А. II (405—361), А. III (359—338), 76.

Архангельский, Михаил Ферапонтович— священник, преподаватель словесности в Спб. духовной семинарии, автор крайне слабого „Руководства к изучению словесности и к практическому упражнению в сочинениях“ (1857), 23, 69—72.

„Атеней“— ежемесячный журнал критики, современной истории и литературы, издавался в 1858—1859 гг. под ред. Е. Ф. Корша в Москве. В этом журнале была напечатана статья Чернышевского „Русский человек на rendez-vous“, 130, 253.

Афанасьев, Александр Николаевич (1826—1871)— этнограф, последователь Я. Гримма. Много писал по вопросам истории русской литературы (в частности— о сатирических журналах 1769—1777 гг.), 251.

Базедов, Иоганн (1724—1790) — немецкий педагог, теоретик и практик, последователь Руссо (внешний, однако, ряд существенных изменений в педагогическую систему последнего: требование дисциплины и порядка, меры поощрения и т. п.). О трудовом обучении, осуществившемся в организованной им школе („Филантропинуме“) Маркс сказал словами Беллеса: „Пустой детский труд оставляет детский ум пустым“, 12.

Байрон, Джордж-Гордон (1788—1824) — знаменитый английский поэт. Главные произведения — поэмы: „Корсар“, „Гяур“, „Странствование Чайльд-Гарольда“; произведения Байрона оказали большое влияние на русскую литературу, 71, 90, 322.

Бакунин, Михаил Александрович (1814—1876) — анархист, теоретик анархизма. Его общественным идеалом было разрушение государства и создание „свободной федерации свободных общин“. Отрицал диктатуру пролетариата. Вел беспечную борьбу против Маркса. Деятельность Бакунина, направленная на отвлечение рабочего класса от единственно-правильного пути к победе социализма — от борьбы за пролетарскую диктатуру, — приносила существенный вред рабочему революционному движению, 5.

Барбье, Огюст (1805—1882) — французский поэт-романтик, 322.

Берви, Вильгельм (1792—1859) — профессор физиологии в Казанском университете. В числе его работ имеется книга „Физиологически-психологический сравнительный взгляд на начало и конец жизни“. Эта антинаучная, религиозно-идеалистическая работа подробно разобрана Добролюбовым в „Современнике“ (1858, № 3), 102.

Берггауз, Генрих (1797—1834) — немецкий географ. Из картографических работ известны: „Atlas von Asien“ с географическими описаниями; „Physik Atlas“ и др. Картографическими работами был известен также Берггауз Герман (р. 1828); его работы вошли в атласы Штиллера и Сидова, 133.

Бетховен, Людвиг (1770—1827) — гениальный немецкий композитор, 92.

Бецкой, Иван Иванович (1704—1795) — видный деятель екатерининской эпохи в области просвещения, находившийся под влиянием взглядов Локка и Руссо, 152 — 153, 257.

Бицын — псевдоним писателя Павлова, Николая Михайловича, писавшего в „Русской беседе“ и др. в 1850—1880 гг., 253.

Бок, Карл-Эрнст (1809—1874) — известный анатом и автор многих популярно-медицинских сочинений, напр. „О здоровом и больном человеке“ (переведено на многие европейские языки). В последние годы жизни Бок занимался вопросами здравоохранения и школьной гигиены. Большим успехом пользовались его учебники по анатомии, по патологической анатомии и диагностике, 88, 94, 98—100.

Болотов, Андрей Тимофеевич (1738—1833) — помещик; известен своими ценными для историка автобиографическими записками — „Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные им самим“ (изд. „Русск. старины“, 4 тт., СПб. 1871—1873), которые он вел с 1789 по 1816 г., 152, 253.

Брэм, Альфред-Эдмунд (1829—1884) — известный естествоиспытатель, путешественник, директор Зоологического сада в Гамбурге и основатель знаменитого аквариума в Берлине. Главный его труд — „Reiseskizzen aus Nordostafrika“ (3 ч., 1855). Брэм дал ряд популярно-научных работ, из которых переведены на русский язык: „Жизнь птиц“, „Жизнь животных“ и т. д., 233.

Булич, Николай Никитич (1824—1895) — историк русской литературы, проф. Казанского университета. Из его работ имеет некоторое значение (по фактическому материалу) докторская диссертация „Сумароков и современная ему критика“ и отчасти „Очерки по истории русской литературы“, 275.

Буслаев, Федор Иванович (1818—1897) — крупный филолог и историк словесности. Сторонник сравнительно-исторической школы Я. Гримма. Труды Буслаева: „Историческая грамматика русского языка“ (1853), „Исторические очерки

русской народной словесности и искусства" (2 ч., 1861) и др., 192.

Валентин, Габриэль-Густав (1810—1838) — известный физиолог, был профессором Бернского ун-та. Из его работ на русском языке имеется „Начальные основания физиологии человеческого тела" (СПб. 1849), 97.

Верди, Джузеппе (1813—1901) — крупнейший итальянский оперный композитор, 92.

Викторин — архимандрит, инспектор С.-Петербургской духовной академии. Автор „Истинного друга", жестоко раскритикованного Добролюбовым, 9, 143.

Вовчок, Марко (псевдоним Марии Александровны Маркович, 1834—1907) — писательница. Особой известностью пользовались ее украинские рассказы из народного быта, в которых она выступает с протестом против крепостного права, 18.

Вонлярлярский, Василий Александрович (1814 — 1852) — писатель, представитель „великосветской" беллетристики, писавший драмы, путевые очерки, повести и романы. Особой популярностью пользовалась „Большая барыня", 275, 276, 281.

Воронов, Андрей Степанович (1819—1875) — педагог, участвовал в составлении уставов университетов, народных училищ и гимназий. Вел полемику по этому поводу с Катковым и Леонтьевым. Его труды: „Историко-статистическое обозрение учебных заведений СПб., учебного округа с 1715 по 1828 г." „Ф. И. Янкович де-Мириево, или, народные училища при императрице Екатерине II" и др., 149, 150, 151, 257, 276, 279.

„Всякая всячина" — первый в России сатирический журнал (1769), официальным издателем которого был статс-секретарь Екатерины — Козицкий. Предметом сатиры служили, главным образом, отрицательные бытовые явления (галломания, шегольство, невежество, взяточничество и т. п.), 252.

Галахов, Алексей Дмитриевич (1807—1892) — историк литературы, педагог, составивший несколько хрестоматий и учебных пособий по литературе. Галахов один из первых ввел в школьное изучение писате-

лей Лермонтова, Гоголя, Тургенева. Сотрудничал в „Отечественных записках" и „Современнике", 111.

Гауф, Вильгельм (1802—1827) — немецкий писатель, романтик. Написал ряд авантюрных сказок („Калиф-Аист", „Карлик" и др.), ряд новелл и большой роман („Лихтенштейн"), 138—139.

Генрих III (1574—1589) — французский король. В его царствование Франция крайне страдала от непрекращающихся религиозных войн, 166.

Генрих IV (1594—1610) — французский король, пользовался поддержкой городов, покровительствовал французской национальной торговле и промышленности, 166, 167.

Глинка, Федор Николаевич (1786—1880) — поэт и публицист, написавший умеренно-либеральные „Письма русского офицера в молодости" и „квасно"-патриотические „духовные" поэмы, 259, 285.

Гоголь, Николай Васильевич (1809—1852) — знаменитый русский писатель, один из виднейших основоположников реалистического направления в художественной литературе, 72, 111.

Гогоцкий, Сильвестр Сильвестрович (1813—1889) — философ-гегельянец; после упразднения (1841) преподавания философии в университетах занял кафедру педагогики. По педагогике написал: „Об историческом развитии воспитания у примечательнейших народов древнего мира", „О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена", 298.

Гомер — знаменитый полубогендарный древнегреческий поэт, живший за 900 лет до н. э. Ему приписывают две поэмы — „Илиаду" и „Одиссею". Гомер, по преданию, был слеп, 91, 92.

Гофман, Эрнст-Теодор-Амадей (1776—1822) — знаменитый немецкий писатель-романтик, 289.

Гракхи, братья, Тиберий (165—136 до н. э.) и **Кай** (156—121 до н. э.) — представители всаднического сословия, боровшиеся в интересах этого сословия с оптиматами и пытавшиеся использовать крестьянскую массу обещанием реформ за счет земельных магнатов. Оба были убиты оптиматами, 81.

Греч, Николай Иванович (1787—1867) — реакционный историк литературы, журналист и беллетрист; был сотрудником III отделения. В 1834 г. вышла его „Учебная книга русской словесности“, представлявшая собою, по выражению Белинского, „послужной список русских литераторов“. Известны его работы по грамматике, 71, 76, 192, 244.

Гримм, Яков (1785—1863) — немецкий языковед, германист, творец исторической грамматики, исследователь германского фольклора. Собирали вместе с братом Вильгельмом и подвергал литературной обработке произведения народной поэзии („Сказки бр. Гримм“), 138.

Гумбольдт, Александр (1769—1859) — знаменитый географ и естествоиспытатель, один из основоположников современной физической географии, 133.

Давыдов, Иван Иванович (1794—1863) — педагог и писатель. Работы его лишены научной ценности. Более известна его компилятивная работа „Опыт общесравнительной грамматики русского языка“. В общественном смысле это был грязный, нечистый на руку человек, усердно насаждавший в руководимом им Главном педагогическом институте „официальную“ науку и казенные порядки, 9, 36, 71, 192, 244.

Даль, Владимир Иванович (1801—1872) — беллетрист, этнограф. По своим убеждениям — консерватор, шовинист, противник распространения грамотности среди крестьян. Из его научных работ известны „Пословицы русского народа“ (1862) и особенно — замечательный „Толковый словарь живого великорусского языка“, 59, 66, 265—269.

Данилов, Михаил Васильевич (1722—1790) — помещик Тульской губ. Служил в артиллерии. Написал несколько сочинений по артиллерии и пиротехнике. Большой историко-бытовой интерес представляют его „Записки“ (на которые в данном случае ссылаются Добролюбов), изданные в 1842 г., 151, 253.

Дашкова, Екатерина Романовна (1743—1810) — фрейлина Екатерины II, президент Российской академии, сотрудник „Собеседника лю-

бителей русского слова“ и „Новых ежемесячных сочинений“. Автор „Записок“ (изданы в России в 1907 г.), в которых Дашкова приписывает себе решающую роль в перевороте 28 июня 1762 г., 257.

Демосфен (383—322 до н. э.) — знаменитый греческий оратор и политический деятель. Боролся против Филиппа II Македонского („Филиппики“ Демосфена), 71.

Державин, Гавриил Романович (1743—1816) — крупный поэт, сыгравший большую роль в развитии русской художественной литературы. Писал торжественные и хвалебные стихи и оды, в которых воспевал Екатерину, известных в то время государственных деятелей, полководцев и др. Наиболее известные оды: „Фелица“, „Видение Мурзы“, „Бог“, „На смерть князя Мещерского“ и др. Язык Державина представляет собою соединение „высокого штиля“ с „просторечием“, 43.

Дефо, Даниель (1661—1731) — английский писатель, прославившийся книгой „Робинзон Крузо“. Творчество Дефо проникнуто настроениями молодой, энергичной английской буржуазии, 142.

Дидона — в греческой и римской мифологии основательница Карфагена (древнего города и государства в Сев. Африке, основанного финикийцами около 822 г. до н. э.), 80, 116.

Драгоманов, Михаил Петрович (1841—1895) — историк, публицист, мелкобуржуазный националист. Был профессором Киевского университета, 294, 328, 329, 330, 332, 335, 337, 338, 342, 344, 348, 349, 350, 351.

Дымман, Ефим Александрович (1803—1870) — сотрудничал в „Ведомостях Спбуржской градской полиции“. Автор книги „Наука жизни, или как молодому человеку жить на свете“, в которой излагается „мораль“, сводящаяся к угодничеству, подхалимству и т. п. Добролюбов справедливо характеризует эту книгу как „кодекс отвратительной морали“. 9. 204—218, 281.

Дюма, Александр (отец) (1803—1870) — французский писатель и драматург. Написал много авантюрных романов со сложной интригой; с участием герцогов, королей, авантюристов и т. п., 130.

Жадовская, Юлия Валерьяновна (1824—1883) — поэтесса и беллетристка; темы ее лирики — сознание „пустоты жизни“, разлука с любимым человеком, любовь к сельской природе и т. п., 292.

„Журнал для воспитания“ — руководство для родителей и преподавателей, ежемесячный журнал, изд. А. А. Чумиковым в Спб. с 1857 г. С 1858 г. журнал редактировал О. П. Паульсон. С 1860 г. он носил название „Воспитание“, 39, 69, 73, 104, 106, 109, 119, 129, 134, 156, 159, 161, 187, 219, 222, 228, 232, 234, 241, 246, 248, 249, 282.

„Журнал для детей — духовное, нравственное, историческое, естествоиспытательное и литературное чтение“ — еженедельное издание М. Чистякова в Спб., 1851—1865 гг. в 1852—1856 гг. соиздателем был А. Разин, 282, 287—292.

Завадовский, Петр Васильевич (1739—1812) — председатель „Комиссии об училищах“ при Екатерине II. Впоследствии — при Александре I — был министром народного просвещения, 257.

Закревский, Арсений Андреевич (1736—1865) — служил в армии, был министром внутренних дел и московским военным генерал-губернатором. Был ярким проводником политики дворян-крепостников, вел ожесточенную борьбу с рабочим движением, издавал тяжелые для рабочих правила, запрещал даже говорить о крестьянской реформе, 176.

„Земледельческая газета“ — издавалась министерством земледелия и государственных имуществ в Спб. с 1834 г. Газета была широко распространена среди крупных землевладельцев, помещиков, 61, 296.

„Золотой цветок“. Игры и увеселения для детей, в стихах и прозе. С 8-ю раскрашенными по меди гравированными картинками. Спб. 1859. Добролюбов в небольшой рецензии (см. „Журнал для воспитания“, 1859, кн. V) дал резко отрицательный отзыв об этой бездарной, сюсюкающей и морализирующей книжонке. „Что хуже, — пишет Добролюбов, — проза, стихи или картинки, решить очень трудно, 187.

Зуев, Никита Иванович (ум. 1890 г.) — педагог и картограф. Основал журналы „Живописное обозрение“ и „Северную звезду“. Напечатал сухую, в строго монархическом духе „Учебную книгу всеобщей истории“, а также „Начертание древней географии и истории древних азиатских и африканских государств“, „Иллюстрированная география Российской империи“ и др. Издал атласы географический, исторический и др., 192.

Изабелла, Елизавета Баварская (1371—1435) — французская королева, жена короля Карла VI, 142.

Иосиф II (1765—1790) — римско-германский император, представитель системы так называемого „просвещенного абсолютизма“, 149.

Ишимова, Александра Иосифовна (1804—1881) — детская писательница и издательница журналов „Звездочка“ для детей (1842—1863) и „Лучи“ для девиц (1850—1860). Наиболее известные произведения — „История России в рассказах для детей“, получившая демидовскую премию, и „Русская история для детей“, о которой одобрительно отзывался А. С. Пушкин в письме к Ишимовой, 159, 161, 282, 287.

Камбек, Лев Логинович — публицист. Издавал в 1859—1860 гг. журнал „Семейный круг“, в 1861 и 1862 гг. — „Спб. вестник“, литературный еженедельный журнал, 327.

Кантемир, Антиох Дмитриевич (1708—1744) — первый русский сатирик, защитник петровских реформ, обличитель отрицательных сторон современной ему действительности, 254.

Карамзин, Николай Михайлович (1766—1826) — историк и писатель, родоначальник sentimentalного направления в русской художественной литературе. Им написаны: „Бедная Лиза“, „Наталья, боярская дочь“ и др. Исторические его работы: „История государства российского“ и „Записки о древней и новой России“. В исторических работах развивал помещичье-крепостнические взгляды, 72, 200.

Карл Великий (742—814) — король франков; за поддержку, ока-

занную папству, был в 800 г. коронован римской императорской короной. Вел политику централизации управления, потерпевшую, в конечном итоге, поражение. С именем К. В. связан некоторый рост культуры („карولينгское возрождение“), 34, 166.

Карнович, Евгений Петрович (1823—1885)—писатель-историк, редактировал „Биржевые ведомости“ (1875—1876), журнал „Отголоски“ (1881—1882). Написал ряд исторических работ,—напр. „Об образовании евреев в России“, „О крепостном праве в Польше“ и др. и ряд романов (напр. „Любовь и корона“), 59.

Касторский, Михаил Иванович (1809—1866)—профессор истории. Выведен Д. И. Писаревым в „Нашей университетской науке“ (1863. См. Полн. собр. соч. Писарева, изд. Ф. Павленкова, Спб. 1894, т. III, стр. 11—18) под именем Креозотова. Касторский был связан с III отделением. „Служил он,—говорит Писарев,—с упорным усердием и, занимая кафедру истории, действительно читал всякую историю, какую назначат. Если бы ему поручили читать специальную историю Букеевской орды или Абиссинскую историю, то это бы его нисколько не затруднило... У него нашлась бы готовая тетрадка, написанная лет двадцать тому назад... Это обилие знаний лежало точно в сундуке; единственным ученым сочинением Креозотова была какая-то славянская мифология“... (речь идет о работе Касторского — „Начертание славянской мифологии“ — С. К.), 36.

Киперт, Генрих (р. 1818) — немецкий географ и картограф. Написал ряд разнообразных картографических работ по новой и древней географии и археологии, 133.

Кирилл Туровский (1130—1182)—епископ-проповедник, церковный писатель второй половины XII в. Последователь риторико-ораторской школы. Оставил после себя много произведений, 276.

Киттары, Моцест Яковлевич (1825—1850) — профессор технологии и директор Практической академии коммерческих наук. Написал ряд работ: „Публичный курс това-

роведения“, „Публичный курс винокурения“ и др., 173—183, 297, 317—323.

Костров, Ефим Иванович (1750—1795)—второстепенный поэт, писавший хвалебные оды и посредственный переводчик ряда крупных произведений мировой литературы („Золотой осел“ Апулея, „Илиада“ и др.), 71.

Кювье, Жорж-Леопольд (1769—1832)—знаменитый французский естествоиспытатель. Кювье имеет ценные заслуги в области сравнительной анатомии, 97.

Лавровские (братья). 1) Николай Алексеевич (род. 1827 г.)—доктор русской словесности. Главные его труды: „Памятники старинного русского воспитания“ (1861), „О педагогическом значении соч. Екатерины II“ и др. 2) Петр Алексеевич (1827—1886)—славист, был ректором Варшавского ун-та, попечителем оренбургского и одесского учебных округов и членом совета министра народного просвещения. Главные труды: „Обзор замечательных особенностей наречия малорусским и другими славянскими наречиями“ (1859) и др., 36.

Лакьер, Александр Борисович (1825—1870)—писатель. В 1856—1858 гг. путешествовал по Зап. Европе, Палестине и Америке, вел дневник, отрывки из которого помещал в „Современнике“, „Русском вестнике“ и „Отеч. зап.“. Кроме того, описание путешествия в США издал отдельной книгой — „Путешествие по Североамериканским штатам, Канаде и Кубе“. Большой известностью пользовался его „Русская геральдика“, 184—186.

Ланкастер, Д. (1778—1838) и **Белль, А.** (1753—1832)—организаторы системы взаимного обучения, при которой более знающие ученики старших классов привлекались к помощи младшим. Система эта широко применялась в обучении взрослых в Англии и Америке, 163.

Лапин, Василий Инокентьевич (1823—1836)—„благоданмерный“ писатель для юношества. Написал: „Краткое изложение элементарных наук в рассказе для простолюдинов“,

„Откуда пошла русская земля и как стала быть“ и др. Сотрудничал в „Детском чтении“ и редактировал журнал „Задуманное слово“, 241—245.

Леонид, спартанский царь (491—480 до н. э.) — один из вождей греков в эпоху греко-персидских войн, 93.

Лессинг, Готтольд-Эфраим (1729—1781) — крупнейший немецкий просветитель, идеолог растущей буржуазии, зовущий свой класс к борьбе и победе над старыми феодальными отношениями. Его трагедия „Эмилия Галотти“ (1772) — яркий протест против феодализма. Его статьи под названием „Анти-Геце“ направлены против церкви и ее догматизма. Драма „Натан Мудрый“ — горячая защита „свободы совести“. Его работа „Лаокоон или о границах живописи и поэзии“ направлена на защиту большой общественной роли художественной литературы (основным признаком подлинной литературы Лессинг считает „действие“), 5.

Лешков, Василий Николаевич (1810—1881) — юрист, профессор международного, затем полицейского права; из его работ известны: „Русский народ и государство“, „История русского общественного права до XVIII в.“ (М. 1858), 36.

Лещинская, Мария (1703—1768) — королева французская, жена Людовика XV, 142.

Ливингстон, Давид (1813—1883) — знаменитый английский путешественник по Африке. Его известное сочинение — „Путешествие Давида Ливингстона по внутренней Африке с описанием замечательных открытий в Южной Африке с 1848 по 1856 г.“, 292.

Ликург (IX в. до н. э.) — полупоуподендарный греческий законодатель, положивший, согласно легенде, начало государственному устройству Спарты, 81.

Лойола, Игнатий (1491—1556) — основатель ордена иезуитов (и его первый „генерал“), ставивший себе целью борьбу всеми средствами против протестантизма и со всеми светскими и духовными противниками католицизма, 91.

Локк, Джон (1632—1704) — английский философ, психолог-эмпи-

рик и педагог. Выступил против схоластической педагогики. В „Мыслях о воспитании“ излагает систему воспитания физического здорового „джентльмена“-практика, 12, 152.

Ломоносов, Михаил Васильевич (1711—1765) — один из величайших русских ученых и писателей. Сын крестьянина, Ломоносов известен исследованием атмосферного электричества, силы тяжести, развил теорию строения тел из отдельных частиц, кинетическую теорию газов, сформулировал закон сохранения вещества и т. д. Не менее велико его значение в области поэзии и разработки русского литературного языка, 104, 105, 124.

Лоренц, Фридрих Карлович (род. в 1803 г.) — историк. Был в СПб. профессором Главного педагогического ин-та по кафедре всеобщей истории. Написал: „Руководство ко всеобщей истории“ (СПб. 1841, 3-е изд. — 1880), „История новейшего времени“ и др. Учебные руководства Л. в свое время внесли в преподавание истории некоторое оживление, вытеснив сухие и рутинные учебники Кайданова и Смаградова. Со стороны общественной Лоренц ничем не выделялся по сравнению с другими чиновниками-профессорами Педагогического института, 33—34.

Людовик XIV (1643—1715) — французский король — яркий представитель абсолютизма (ему принадлежит изречение „государство — это я“), доведший народ до полного разорения, 142.

Людовик XVII (1785—1795) — сын казненного французского короля Людовика XVI. После низвержения монархии был заключен в замок Тампль. Умер в Тампле, 142.

Лядов, Василий Иванович (1834—1892) — педагог. Составил „Руководство к воспитанию и обучению детей“, широко распространенное в 70-х годах в женских учебных заведениях, а также учебник по географии России, 74, 129—133.

Магеллан, Фернандо (1480—1521) — португальский путешественник, открыл пролив между Атлантическим и Тихим океанами,

Марианские и Филиппинские острова, 74.

Майков, Аполлон Александрович (1826—1862) — филолог и критик консервативного направления, 275, 276, 281.

Макин, В. — педагог середины XIX в., составитель сухих, бессодержательных учебников по истории в духе Кайданова, Иловайского, 16, 165.

Максим Грек (ок. 1480—1556) — ученый монах-переводчик, публицист, приглашенный в 1515 г. из Албании. Боролся против монастырского землевладения. Был сослан как „еретик“ в Волоколамский монастырь (под предлогом неправильных „книжных исправлений“), затем переведен в Троицкую лавру, где и умер, 276.

Маргарита — французская королева (1219—1285), дочь графа Прованского, в 1248 г. принимала участие в Крестовом походе, 142.

Марлинский (1797—1837) — псевдоним Александра Александровича Бестужева; писатель-декабрист. После подавления восстания декабристов был заключен в Петропавловскую крепость, а затем сослан в Сибирь. В 1829 г. переведен рядовым на Кавказ, где был убит в бою с черкесами. В свое время (30-е—40-е годы) Марлинский пользовался большой известностью среди читателей, привлекая внимание последних необычайностью сюжета, романтичностью героев, несмотря на ходульность созданных им образов. Наиболее известны его „Фрегат Надежда“ и „Аммалат Бек“, 290.

Маро (1497—1541) — французский поэт, преемник средневековых веселых певцов Аллена Шартье и Виллона. Написал ряд посланий, эпиграмм, сатир, басен и т. д., 142.

Меншиков, Александр Данилович (ок. 1673—1729) — могущественный временщик, любимец Петра I, фаворит Екатерины I. Оказывал большое влияние на государственные дела; взяточник и растратчик. После смерти Екатерины I был сослан. Умер в ссылке, 124.

Миллер, Орест Федорович (1833—1889) — умеренно-либеральный историк литературы, автор книги „О нравственной стихии в

поэзии“, на которую дал убийственный отзыв Добролюбов („Современник“, 1858 — „Умеренность и аккуратность“, — вот в чем заключается нравственный идеал г. Ореста Миллера“, пишет Добролюбов). „Понятия“ Миллера Добролюбов правильно характеризует, как „вредные и ложные“, 123, 197.

Миллер-Красовский, Николай Александрович (ум. 1888) — реакционный педагог, автор книги „Основные вопросы воспитания“ (СПб. 1859). После статьи Добролюбова имя Миллер-Красовского стало синонимом обскурантизма и мракобесия в педагогике. „Искра“ (1859—1873) — лучший из русских сатирических журналов прошлого столетия — неоднократно делала Красовского предметом своей ядовитой и умной сатиры, 9, 196—203, 228—231, 205, 276, 279, 281, 307, 308, 315, 316, 332.

Мильтиад (V в. до н. э.) — афинский полководец и государственный деятель эпохи греко-персидских войн. Вел ожесточенную борьбу с демократической партией как представитель аристократии, 93.

Мильтон, Джон (1608—1676) — знаменитый английский писатель, выразитель настроений пуританской буржуазии. Им написаны поэмы „Потерянный рай“, „Возвращенный рай“ и ряд памфлетов. В последние годы своей жизни ослеп. В этой связи Добролюбов, приводя ниже стихи Пушкина, имеет в виду поэта И. И. Козлова (1779—1840), ослепшего в возрасте 43-х лет и с этого времени начавшего заниматься литературной деятельностью, 91.

„Молва“ — еженедельная газета славянофильского направления, изд. в 1857 г. в Москве С. Шпилевским, 59.

Мошешотт, Яков (1822—1893) — известный физиолог, представитель „вульгарного материализма“. На русский язык переведены: „Круговорот жизни“, „Физиологические ответы на письма о химии Ю. Либиха“, „Учение о питании“, „Единство науки с точки зрения учения о жизни“, „Физиологические эскизы“ и др., 83, 95.

„Морской сборник“ — еженедельный журнал, издававшийся с

1848 г. сначала Морским ученым комитетом, а с 1867 г. „под наблюдением“ учебного отдела Морского технического комитета. Редакторы — с 1860 г. Мельницкий В., Зеленый Н. 2-й, Зеленый Н. 3-й, Зеленый Н. 4-й, Куприянов, Зотов, Вербицкий, с 1894 г. — П. А. Мордвинов. Первоначально журнал издавался небольшими книжками (4—6 л.) и заключал преимущественно переводные статьи из различных иностранных журналов по морским вопросам. В 1853 г. программа „М. сб.“ расширяется. Так, в нем сообщались сведения о Крымской войне, о воспитании (ст. Н. Пирогова), за несколько лет до реформы были подробные статьи о французском суде. С 1856 г. стали появляться талантливые бытовые и этнографические статьи членов „литературной экспедиции“, снаряженной на средства морского министерства (А. Островского, Г. Данилевского, А. Потехина, И. А. Гончарова, А. Писемского и др.). После 1864 г. „М. сб.“ становится более специальным журналом, 39, 48.

„Московские ведомости“ — газета (1756—1917). При редакторстве В. Ф. Корша (1856—1832) газета имела умеренно-либеральное направление. В последние годы стала органом крайней реакции и черносотенства, 349.

Наполеон-Луи — Наполеон III, французский император (1852—1870), 76.

Нибур, Бартольд-Георг (1776—1831) — немецкий историк, известный своими приемами критического исследования исторических документов. Главная работа — „Римская история“, 71.

Никитенко, Александр Васильевич (1804—1877) — историк литературы, цензор. Профессор Петербургского университета. Вначале прогрессист, затем — с 60-х годов — реакционер. Оставил обширный „Дневник“ („Моя повесть о самом себе“), представляющий большой интерес как для историка литературы, так и для изучающих бюрократический строй монархического государства, 59.

Николай I (1793—1855) — российский император, сын Павла I,

ярый крепостник, охранитель дворянских интересов и душитель революционного движения в России и Западной Европе. Жестоко расправился с декабристами, польским восстанием 1830—1831 гг. и с венгерской революцией 1849 г., 34.

Никон (1605—1681) — патриарх; вел политику церковной централизации в интересах крепостничества и стремился быть независимым от царской власти. Вызвал недовольство крепостного крестьянства, остатков феодального боярства и царя. Поводом к этому послужило исправление богослужебных книг; он был обвинен в ереси и сослан в отдаленный монастырь, 124.

Новаковский, Владимир — педагог второй половины XIX в., автор учебников и популярных книг для юношества и взрослых. Яркий консерватор-монархист. Им написаны: „Русская хрестоматия для простолудин“ (1865), „Русская хрестоматия как пособие для преподавания грамматики отечественного языка“, „Краткая общепонятно изложенная грамматика“, „Русская азбука“ (1874), „Дары божии, потребности и труд человека“ (1868) и др., 104, 105, 234—237.

Нума Помпилий — второй из семи римских царей, с именем которого римские и греческие историографы связывали проведение правовых и религиозных реформ, 116.

Ободовский, Александр Григорьевич (1796—1852) — педагог, написавший ряд работ по педагогике и географии (напр. „Учебная книга всеобщей географии“, „Руководство к педагогике“, „Руководство к дидактике“ и др.). Издавал вместе с Гугелем и Гурьевым „Педагогический журнал“ (1830—1831), 72, 73, 130, 241.

Оридовский, Алексей — соборный протоиерей г. Новочеркасска (50-е годы прошлого столетия), 275, 276, 277, 278.

Орлов-Давыдов, Владимир Петрович, граф (1809—1882) — защитник физического наказания в школе (писал об этом в „Земледельческой газете“), 296, 315.

Основьяненко (1778—1843) — украинский писатель (псевдоним

Квитка, Григория Федоровича). Халевский — герой романа Квитка Основьяненко „Пан Халевский“, 89.

Островский, Александр Николаевич (1823—1886) — один из крупнейших русских драматургов, сыгравший большую роль в создании реалистического, бытового театра, 256.

„Отечественные записки“ — литературный ежемесячный журнал, издаваемый в Спб. в 1839—1884 гг. Редакторами-издателями были: до 1868 г. — Краевский, с 1868 г. — Салтыков, Елисеев, Некрасов, после смерти последнего — Михайловский. Блестящий период журнала был с 1839 по 1846 г., когда критическим отделом заведывал Белинский и в журнале принимали участие лучшие силы западников. В 1850—1860 гг. — орган умеренного либерализма. С 1870 г. — орган легального народничества, 184, 294, 330.

Оуэн, Роберт (1771—1858) — знаменитый английский социалист-утопист. Выказал ряд новых и ценных мыслей о воспитании и пытался практически осуществить свои педагогические идеи (детские учреждения в Нью-Лэнарке). О педагогическом опыте Оуэна сочувственно говорят Маркс и Энгельс, 12, 15, 162—164.

Павловский, Аркадий Ильич (ум. 1889 г.) — педагог. Прослужил более 32 лет преподавателем географии в Спб. Смольном ин-те. Известен своей книгой „Природа и люди“ (1857), отличавшейся от казенных учебников большей живостью и наглядностью изложения, 73—74, 125, 133, 232—233.

Паскаль, Блэз (1623—1662) — французский математик, физик и философ. Вел полемику с иезуитами, заклеивив иезуитскую казуистическую мораль знаменитым памфлетом „Письма к провинциалу“, 287.

Песталоцци, Иоганн-Георг (1746—1827) — знаменитый педагог, теоретик и практик, являющийся, по своей идеологии мелкобуржуазным просветителем. В своих работах Песталоцци высказал ряд весьма ценных положений о гармоническом развитии ребенка, его

сил и способностей, о трудовом обучении, об активизации методики обучения и т. д., 12, 58.

Пизан-де Христина (1363—1431) — французская писательница, одна из провозвестниц литературы Возрождения. Оставила после себя многочисленные произведения, 142.

Пирогов, Николай Иванович (1810—1881) — известный профессор-хирург, педагог, деятель в области народного образования. Особой известностью пользовались его статьи — „Вопросы жизни“, „Быть и казаться“, вызвавшие сочувственные отзывы Чернышевского, Добролюбова, Писарева. В статье „Вопросы жизни“ Пирогов развивает мысль о необходимости воспитания в первую очередь — *человека*, а не специалиста: развивающийся промышленный капитализм уже требовал необходимой предварительной общеобразовательной базы для воспитания будущего специалиста. Пирогов не был радикалом в педагогике: он допускал в известной мере физические наказания в школе, ограничивал женское образование, считал, что „церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народа“ и т. п. Двойственность, нерешительность и колебания весьма характерны для педагогических взглядов Пирогова — умеренного буржуазного либерала, 7, 8, 12, 13, 16, 39, 40, 41, 57, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 275, 281, 294, 316, 317, 327, 328, 353.

Платов, Матвей Иванович (1751—1818) — атаман войска донского, руководитель партизанских отрядов в войну 1812 г., 271, 276, 278.

Плещеев, Алексей Николаевич (1825—1893) — поэт, привлекался по делу петрашевцев, был сослан. Известен как „певец-гражданин“ („Вперед, без страха и сомненья“), 292.

Погодин, Михаил Петрович (1800—1875) — русский реакционный историк, публицист, проф. Московского ун-та. Погодин был тесно связан с самодержавием и получал „поощрения“ начальства. Издавал журналы „Московский вестник“ и „Москвитинин“, 71.

Публий Горацій Коклес — римский патриций; во время борьбы

с Порсеной (507) защищал мост на Тибре против этрусков, пока мост не был разобран римлянами. Коклес бросился в Тибр и переплыл на другой берег, 93.

Пунические войны — войны между Римом и Карфагеном из-за гегемонии на Средиземном море. Войны происходили: I—264—241, II—218—201 и III—149—146 до н. э. Закончились победой римлян, полным поражением карфагенской армии и разрушением города Карфагена, 85, 115.

Пушкин, Александр Сергеевич (1799—1837) — гениальный русский поэт, 43, 72, 91, 161, 200, 234, 235.

Пчельникова, А. А. (псевдоним Августы Андреевны Цейдлер, 1830—1891) — известная детская писательница и редактор детского журнала „Забавы и рассказы“. Ее произведения — „Ваня и Катя“, „Беседы с детьми“ о природе, ремеслах, производствах и пр. пользовались большим успехом и выдержали несколько изданий, 187, 188, 222, 223, 324—326.

Радклиф (Ратклиф), Анна (1764—1802) — английская писательница, известная в свое время авантюрно-фантастическими романами, 290.

Разин, Алексей Егорович (ум. 1875 г.) — писатель для юношества. Сочинения его: „Мир божий“ (выдержавший много изданий), „Рассказы о животных и растениях“, „Настоящий Робинзон“ и др. Редактировал „Труды Вольного экономического о-ва“; был сотрудником „Журнала для детей“, 287.

Растопчина, Евдокия Петровна, графиня (1811—1858) — поэтесса; писала романы из великосветской жизни. Добролюбов относился резко отрицательно к ее бессодержательным произведениям, отражавшим интересы консервативно-дворянского лагеря, 290.

Рафаэль, Санцио (1483—1520) — знаменитый итальянский художник. Мадонны Р. (Сикстинская Мадонна, Преображение) пользуются мировой славой, 92.

Риттер, Карл (1779—1859) — географ, профессор Берлинского университета, один из основоположников так называемой „сравнительной географии“, 133.

„Русская беседа“ — реакционный журнал славянофильского направления, издававшийся в 1856—1859 гг., 59, 60, 65, 68.

„Русский дневник“ — ежедневная официозная газета; выходила в Петербурге в 1859 г., под редакцией П. И. Мельникова-Печерского, 259.

„Русский педагогический вестник“ — ежемесячный журнал, выходивший в Спб. в 1851—1861 гг. Издателями-редакторами его были: Н. Вышнеградский, П. Гурьев и А. Григорович. В 1861 г. выходила, в виде приложения к журналу, „Библиотека для детского чтения“. Журнал проводил идеи Пирогова. Большое внимание уделялось постановке образования за границей, 259.

Руссо, Жан-Жак (1712—1778) — французский писатель и мыслитель, отразивший интересы и идеалы мелкой буржуазии накануне Великой буржуазной революции. Педагогические взгляды Руссо наиболее полно выражены в его романе „Эмиль, или о воспитании“ (1762). Апологет так называемого „свободного“ воспитания, Руссо страстно боролся против старой феодальной школы, ее авторитаризма, догматизма, палочной дисциплины и т. п. Идеи Руссо об индивидуализации воспитания, о внимании к интересам ребенка, о развитии в ребенке самостоятельности, активности, о связи обучения с жизнью и т. п. сыграли в свое время, несмотря на ряд крупнейших противоречий в педагогической системе Руссо, большую прогрессивную роль, 7, 12, 82.

„Санкт-петербургские ведомости“ — старейшая русская газета, издававшаяся с 1702 г. в качестве официального органа правительства, с 1728 г. — при Академии наук, с 1875 г. — при министерстве народного просвещения. Закрыта в 1917 г., 231, 317.

„Северная пчела“ — официозно-консервативная газета, основанная Ф. Булгариным и Н. Гречем в 1825 г. Газета была непосредственно связана с III отделением, 228.

Севинье, Мария (1626—1696) — французская писательница, извест-

ная своими письмами к дочери. Письма Севинье заключают в себе ценный исторический материал о дворе Людовика XIV, о писателях и об общественной жизни того времени, 142.

Сезострис — египетский царь. Сезострису приписываются крупные завоевания в Азии и Европе, 115.

Семевский, Михаил Иванович (1837—1892) — историк, писатель, издатель „Русской старины“. Добролюбов дал резкий отзыв на его раннюю работу — „Великие Луки и Великолуцкий уезд“ (1857), 277.

Семилетняя война (1756—1763) — война Пруссии и Англии с Австрией и Францией, поддерживаемыми Россией, Швецией, Саксонией, а в конце и Испанией. Причины Семилетней войны: стремление Австрии вернуть отнятую прусским королем Фридрихом II Силезию и англо-французское колониальное соперничество, 80.

Семирамида — по преданию, царица, основавшая Вавилон с его висячими садами, считавшимися в древности одним из семи чудес света, 115.

Сен-Пьер, Жак-Анри-Бернарден (1737—1814) — известный французский писатель, один из видных предшественников романтизма; написал роман „Paul et Virginie“, доставивший ему широкую известность, 142.

„Собеседник любителей русского слова, содержащий разные сочинения в стихах и в прозе некоторых российских писателей“ (1783—1784) — журнал, издававшийся в Петербурге. Непосредственное руководящее участие в журнале принимали Екатерина II и Е. Р. Дашкова, 257.

„Современник“ — ежемесячный литературно-политический журнал (с 1836 до 1859 — преимущественно литературный), издававшийся в Петербурге с 1836 г. по 1866 г. С 1847 г. журнал редактировали Н. А. Некрасов и И. И. Панаев. Сотрудничество в журнале В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова подняло общественно-политическое значение „Современника“ на огромную высоту.

Журнал был боевым органом, расширявшим революционно-демократические идеи и настроения лучшей части интеллигенции 60-х годов, 33, 39, 59, 88, 110, 113, 117, 122, 143, 149, 162, 165, 173, 184, 189, 192, 196, 204, 224, 231, 251, 259, 265, 270, 294, 317, 324, 327, 328.

Соллогуб, Владимир Александрович (1814—1882) — писатель дворянско-аристократического лагеря. Известны его повесть „Тарантас“ и драма „Чинувник“, 71, 275, 290.

Соловьев, Сергей Михайлович (1820—1879) — один из крупнейших русских буржуазных историков. Профессор Московского университета. Главные работы Соловьева: „История России с древнейших времен“ в 29 т., „Начала русской земли“, „Исторические письма“ и др. Исторические взгляды Соловьева сложились главным образом под влиянием Гегеля и историка Эверса, 59, 192—194.

Солон (около 636—558 до н. э.) — афинский государственный деятель и законодатель, 81, 246.

„Сорок повестей для детей.“ Книга нравоучительная и занимательная для маленьких читателей“. Спб. 1858. „Книга, — пишет Добролюбов (см. „Журнал для воспитания“, 1859, кн. 9), — действительно нравоучительная; может быть, она могла бы быть и занимательной, если бы была написана получше... Никакая мораль не заставит нас одобрить книжку, в которой даже маленькая Аня (подчеркнуто Добролюбовым. — С. К.) выражается таким образом: „Поверьте, мамаша, что для меня будет большим лишением не ехать с вами к тетеньке. Но мне кажется, что долг требует, чтобы я осталась и заботилась о моей маленькой птичке. Я так уж полюбила ее! Жалобный писк птички раздражает мое сердце“. Лучше детям не знать никакой морали „Сорока повестей“, нежели с этой моралью выучиться такому варварскому языку!“, 187.

Сталь, Жермена де (1766—1817) — французская писательница, выступившая в своих романах („Дельфина“, „Коринна“) проповедницей свободы женской личности и культа чувства. Написала ряд литературно-публицистических

произведений („О литературе“, „Германия“ и др.), 20, 58, 142.

Степанов, Николай Александрович (1807—1877) — талантливый карикатурист, давший своими карикатурами живую летопись общества 60-х годов. Сотрудничал в „Ералаше“, „Иллюстрированном альманахе“, „Сыне отечества“, в „Искре“. Издавал журнал „Будильник“, 268.

Суворов, Александр Васильевич (1729—1800) — русский полководец. Участвовал в Семилетней войне, в русско-гурецких войнах и в походах против поляков. Командовал русско-австрийскими войсками в Северной Италии и совершил трудный переход через Швейцарские Альпы, 93.

Суд, Е. — Судовщиков, Е., педагог второй половины XIX в., 294, 332, 333, 344, 347, 348, 349, 350, 351.

Сцевола Гай-Муций — легендарный герой, задумавший убить этрусского царя Порсену, осаждавшего Рим. Замысел не удался. Муций был схвачен. В доказательство своей неустранимости он положил в присутствии царя правую руку в огонь жертвенника и дал ей сгореть. Пораженный этим поступком, Порсена, по преданию, отпустил Муция на свободу и отступил от Рима, 93.

„Сын отечества“ — еженедельный журнал, издававшийся А. В. Старчевским (1856—1861), 329.

Такарев, Н. — судя по содержанию его книжки, был помещиком Одоевского уезда, Тульской губ. (сельцо Надежино). 9, 143—145.

Тенгоборский, Людвиг Валерианович (1793—1857) — экономист-статистик, написавший „О производительных силах России“ (пер. проф. Вернадского), 133.

Тидеман (1781—1861) — немецкий зоолог, анатом, физиолог. Его работы по анатомии позвоночных и беспозвоночных пользовались большой известностью, и некоторые из них считаются классическими, 97.

Тимаев, Матвей Максимович (1796—1858) — педагог, для изучения методов преподавания был отправлен за границу, где ознако-

мился с методами и системами воспитания Ланкастера, Белля, Песталоцци и др. Был преподавателем истории и географии. Добролюб, как и Чернышевский, отрицательно относился к учебнику Тимаева, 23, 192, 194—195.

Толстой, Лев Николаевич (1828—1910) — один из величайших художников русской и мировой литературы. О кричащих противоречиях в „произведениях, взглядах, учениях, в школе Толстого“ (Ленин) см. Соч. Ленина В., т. XII и XIV. Эти противоречия сказались и в педагогических взглядах Толстого. Дав яркую критику старой школы, он не смог создать достаточно продуманной и обоснованной системы воспитания. Выдвигаемый им, не без влияния Руссо, принцип „свободного воспитания“ — противоречив по самому существу своему, но имел в то время известное прогрессивное значение. Толстой пытался осуществить его в своей яснополянской школе. Попытка эта не увенчалась успехом. Статьи, помещенные в журнале „Ясная поляна“ (издание началось 1 октября 1861 г., в феврале 1862 г. вышла первая книжка, а в сентябре — последняя; издание состояло из двух отдельных выпусков — „Школа Ясной поляны“ (пед. статьи) и „Книжки „Ясной поляны“ (статьи для народа), — чрезвычайно противоречивых, 71.

Троянская война — легендарная война между Спартой и Троей, давшая обильный материал для литературных произведений (напр., поэмы „Илиада“ и „Одиссея“), 115.

„Трутенъ“ (1769—1770), **„Живописецъ“** (1772—1773) — сатирические журналы, издаваемые в Спб. Н. И. Новиковым, в которых высмеивались бытовые уродства, взяточничество, казнокрадство и т. п.; статьи журналов, направленные против крепостного права, возбуждали недовольство крепостников, что повлекло скорое закрытие этих журналов, 251—258.

Тургенев, Иван Сергеевич (1818—1883) — один из крупнейших русских писателей, сыгравший огромную роль в развитии русской литературы, 71.

Устрялов, Николай Герасимович (1805—1870) — историк, профессор русской истории С.-Петербургского университета. Обращал внимание на внешние факты, не касаясь внутренней связи событий. Учебники Устрялова пользовались распространением в 40-е и 60-е годы, 241.

Федоров, Борис Михайлович (1794—1875) — бездарный стихотворец, драматург, журналист и писатель для детей. Его книжки, предназначенные для детей, вызвали резкую критику Белинского. Издавал журнал „Слб. зритель“ (вышла одна книга). Сотрудничал в булгаринской „Северной пчеле“, обслуживавшей реакционеров и III отделение, 110—113, 117, 142, 249, 250.

Фенелон, Франсуа-Салиньяк де-ла-Мог (1651—1715) — знаменитый французский писатель. 24-х лет вступил в духовное звание. Был воспитателем внука Людовика XIV, герцога Бургундского. Увлекался идеями квиетизма. Фенелон в известном своем произведении „О воспитании девочек“ требует для девочек определенного образования и восстает против мнения, что девочек достаточно обучать только закону божью, танцам и умению поддерживать светский разговор. Фенелон требует, чтобы девушка знала четыре правила арифметики, умела читать и писать, знала основные элементы права, знакомилась с древней и французской историей, 142.

Филонов, Андрей Григорьевич (р. 1831) — педагог, товарищ Добролюбова по Педагогическому институту; поместил ряд бесталанных статей в „Журнале МНП.“ и составил „Русскую хрестоматию“ (ч. I — „Эпическая поэзия“; ч. II — „Лирическая поэзия“; ч. III — „Драматическая поэзия“; ч. IV — „Проза“). „Учебник по словесности“ и др., 270, 281.

Фирсов, Н. — преподаватель Пермской гимназии, товарищ Добролюбова по Главному педагогическому институту, 259—264, 277.

Флуранс, Жан-Пьер (1794—1867) — известный французский физиолог, академик, 97.

Фогт, Карл (1819—1895) — немецкий ученый, натуралист. Представитель вульгарного материализма XIX в. Принимал участие в революции 1848 г. После эмиграции в Швейцарию стал либералом. Выступал с клеветой на К. Маркса, которую последний разоблачил в брошюре „Карл Фогт“, 96.

Франке, Август-Герман (1663—1727), немецкий педагог-пиетист, основатель целой системы педагогических учреждений в г. Галле, 12.

Ходецкий, Ставрион Мартанович (1820—1887) — ученый агроном. Был профессором Киевского университета. Напечатал „Очерк современного состояния учебных заведений по сельскому хозяйству в Германии“, „Уроки естественной истории“ и др., 265—268.

Цезарь, Гай-Юлий (102—44 до н. э.) — римский политический деятель, полководец-завоеватель и писатель. Убит представителями аристократов, 81, 93, 114.

Цицерон, Марк-Туллий (106—43 до н. э.) — римский политический деятель, оратор, юрист и философ. В 63 г. Цицерон выступал обвинителем Катилины. В борьбе первого триумвирата был сторонником Помпея. Затем перешел на сторону Цезаря, а после его убийства — на сторону аристократов. Его трактаты: „Государство“, „Законы“, „Обязанность“ и др. В истории античной литературы Цицерон занимает одно из первых мест как представитель классического ораторского искусства, 71.

Чернышевский, Николай Гаврилович (1828—1889) — великий русский революционер-демократ, крупный философ-материалист, экономист, историк, литературовед, публицист и писатель художник. В 1854 г. был сослан на каторгу, в которой оставался до 1883 г. Маркс и Ленин высоко ценили Ч. 5—29, 33, 75.

Черкасский, Владимир Александрович, князь (1824—1878). Сотрудничал в „Русской беседе“. С 1857 г. работал по разрешению „крестьянского вопроса“ в № 9 „Сельского благоустройства“ появи-

лась статья Ч. „Некоторые черты будущего сельского управления“, в которой он оставлял за дворянином-владельцем право телесного наказания крестьян (до 18 розог), 296.

Чистяков, Михаил Борисович (1809—1865) — педагог - писатель. Учился в Московском университете в одно время с Белинским и Герценом; состоял преподавателем русского языка в гимназиях, затем инспектором Николаевского сиротского института. Написал ряд учебников („Курс теории словесности“ и др.). С 1851 по 1865 г. издавал „Журнал для детей“. Написал ряд книг для детей и юношества, 25, 282, 287.

Чуйкевич, Петр Андреевич — капитан, писатель-переводчик. Напечатал: „Познание человека“, „Подвиги казаков в Пруссии“, „Рассуждение о войне 1812 г.“ и др., 276.

Шевырев, Степан Петрович (1806—1864) — историк литературы, критик и поэт; профессор словесности Московского университета. Славянофил. Яркий защитник „православия, самодержавия и народности“. Главный труд — „Чтения по истории русской словесности“ (4 части), 71.

Шнелль, Карл-Фридрих (р. в 1811) — известный в свое время врач-гигиенист, интересовавшийся педагогическими вопросами, 88, 94, 102—103.

Шульгин, Виталий Яковлевич (р. в 1822) — историк, был профессором Киевского университета. Написал три учебника по всеобщей истории („Курс истории древнего мира, средних веков и новых

времен“), 16, 165—172, 192, 265, 298.

Шульгин, И. — педагог середины XIX в. Составитель бессодержательных, сухих учебников по истории в духе Кайданова, Иловайского, 23, 165—172, 192, 265.

Эдип — легендарный царь древних Фив. Брошенный отцом и матерью, Эдип стал невольным убийцей отца и мужем своей матери. Будучи царем Фив, он разрешил загадку, предложенную сфинксом (легендарное чудовище с туловищем крылатого льва, головою и грудью женщины), этим самым освободил город от сфинкса, 220.

Югурта (ум. 104 до н. э.) — царь Нумидии, воевал с Римом, был разбит и взят в плен полководцем Марином, умер в темнице, 115.

Язвинский, Александр Андреевич — педагог, защитник мнемонического метода изучения истории. Написал: „Всеобщая история: руководство к хронографической карте для изучения истории главных европейских государств“ и др., 161.

Янкович де-Мириево, Федор Иванович (1741—1814) — педагог, был приглашен из Австрии Екатериной II для организации народных школ в России по австрийскому образцу. Его проекты остались фактически только проектами. Многие учебники для начальных училищ составлены или им самим или по его плану и под его руководством. Принимал участие в издании „Сравнительного словаря всех языков и наречий, по азбучному порядку расположенного“ и др. 149—155, 257.

СОДЕРЖАНИЕ.

Стр.

С. Каменев. О педагогических взглядах Н. А. Добролюбова.	4
--	---

Педагогические высказывания Н. А. Добролюбова:

Годы 1856—1857.

I. Описание Главного педагогического института в нынешнем его состоянии. Спб. 1856 Акт девятого выпуска студентов Главного педагогического института 21 июня 1856. Спб. 1856.	33
II. О значении авторитета в воспитании	39

1858 год.

III. О народном воспитании. По поводу статьи г. Аппельрота .	59
IV. Руководство к изучению словесности и к практическому упражнению в сочинениях. Составил М. Архангельский	69
V. Природа и люди. Уроки географии	73
VI. Мысли об учреждении открытых женских школ	75
VII. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью	88
VIII. Михайло Васильевич Ломоносов	104
IX. Забавы для детей первого возраста. Детские игры для детей первого возраста	106
X. Праздничные досуги. Рассказы для детей	109
XI. Стихотворения для детей	110
XII. Всеобщая древняя история в рассказах для детей	113
XIII. Всемирная история. Урок и отдых домашней наставницы .	117
XIV. Приключения маленького барабанщика	119
XV. Школа. Изд. для юношества	122
XVI. Природа и люди	129
XVII. Французские детские книги	134
XVIII. Задушевные беседы. Совершенный человек. Истинный друг духовного юноши	143
XIX. Федор Иванович де-Мириево	149

1859 год.

XX. Путешествие с детьми. Восемь дней вакации. Рассказы детям. Избранные волшебные сказки	156
XXI. Первое чтение и первые уроки для маленьких детей . . .	159
XXII. Маменькины уроки	161

	<i>Стр.</i>
XXIII. Роберт Оуэн и его попытки общественных реформ	162
XXIV. Курс всеобщей истории В. Шульгина. Руководство все- общей истории И. Шульгина и В. Макина	165
XXV. Собрание литературных статей Н. И. Пирогова. Речи и от- чет, читанные в торжественном собрании Московской практической академии коммерческих наук	173
XXVI. Путешествие по Североамериканским штатам, Канаде и острову Кубе. Александра Лакиера	184
XXVII. Беседы с детьми. А. А. Пчельниковой	187
XXVIII. Что такое обломовщина?	189
XXIX. Учебная книга русской истории. Соч. С. Соловьева. Крат- кое издание русской истории. Составил Н. Тимаев	192
XXX. Основные законы воспитания	196
XXXI. Новый кодекс русской практической мудрости	204
XXXII. Grammaire française par A. Serpinet	219
XXXIII. Беседы с детьми. А. А. Пчельниковой	222
XXXIV. Деревня. Рассказы для юношества о сельской природе	224
XXXV. Основные законы воспитания	228
XXXVI. Природа и люди. Уроки географии	232
XXXVII. Этимологический курс русского языка. Составил В. Но- ваковский. Опыт грамматики русского языка. Составил С. Алейский	234
XXXVIII. Краткое изложение элементарных наук в рассказах для простолюдинов. Составил В. Лапин	241
XXXIX. Искусство приобретать и сохранять до глубокой старо- сти превосходную память. Соч. Э. Гартенбаха	246
XL. Об училищах для девиц в уездных городах	248
XLI. Стихотворения для детей. Соч. Б. Ф. Федорова	249
XLII. Русская сатира в век Екатерины. Соч. А. Афанасьева	251
XLIII. Пермский сборник. Книжка I	259
XLIV. Уроки естественной истории для учащихся девиц и юно- шества. Составил Ходёцкий. Естественная история для женских учеб- ных заведений. А. Горизонтова	265
XLV. Очерки Дона. А. Филонова	270
XLVI. Обзор детских журналов	282

1860 год.

XLVII. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами	294
XLVIII. Речи и отчет, читанные в торжественном собрании Московской практической академии коммерческих наук 17 декабря 1859 г.	317
XLIX. Беседы с детьми. А. А. Пчельниковой	324
L. Грустная дума гимназиста лютеранского исповедания и не Ки- евского округа	327

1861 год.

LI. От дождя да в воду	328
Библиографические указания	357
Словарь-указатель	372



2012402811